

# Strategisk kamp for felles verdier

En analyse av utredningene *Laïcité et République* og  
*Identitet og dialog*

**Ingrun Furuhaug**



Masteroppgave i religionshistorie

avlagt ved

Institutt for kulturstudier og orientalske språk

November 2006

UNIVERSITETET I OSLO



# Sammendrag

---

I 1997 ble KRL-faget innført som et nytt religionsfag i den norske skolen. Sju år senere, i 2004, ble det innført et forbud mot religiøse symboler i den franske skolen (*laïcité-loven*). To politiske beslutninger som tilsynelatende bare har det til felles at de griper inn i den offentlige skolen, blir i denne oppgaven sammenliknet. Ved en analyse av forarbeidet til KRL-faget og *laïcité-loven* – utredningene *Identitet og dialog* (1995) og *Laïcité et République* (2004) – kommer det frem at begge vedtakene hviler på en antagelse om at felles verdier er en forutsetning for harmoniske, flerkulturelle samfunn. Videre viser analysen at verdigrunnlaget i både Norge og Frankrike knyttes til menneskerettigheter og demokratiske verdier som frihet og likhet. Det paradoksale er imidlertid at landene identifiserer disse verdiene med forskjellige tradisjoner. I Norge blir felles verdier knyttet til en kristen kulturarv. I Frankrike derimot, forbindes felles verdier med en sekulær tradisjon og begrepet *laïcité*.

Et vesentlig spørsmål i denne oppgaven er hvorfor det norske og det franske verdisystemet begrunnes i forskjellige tradisjoner. For å få svar på dette går jeg historisk til verks og redegjør for sekulariseringsprosessene i Norge og Frankrike på 1800-tallet. Her ligger bakgrunnen for landenes ulike forhold til religion, som forøvrig viser seg i at landene har forskjellig religionslovgivning i dag. Under sekulariseringen ble kristendommen og Den norske kirke en del av norsk nasjonal identitet. Den franske nasjonale identiteten ble derimot knyttet til Republikken og det antiklerikale, som stod i et motsetningsforhold til den franske katolske kirke.

Oppgaven har et religionssosiologisk perspektiv, og sentrale teoretikere er den franske sosiologen Jean Baubérot, den amerikanske sosiologen Talcott Parsons og den tyske filosofen Jürgen Habermas.



# Forord

---

Jeg vil med dette rette en stor takk til min veileder Anne Stensvold som har vært en god støtte og inspirasjon i arbeidet med masteroppgaven. Jeg har også satt pris på gode innspill og kommentarer fra mine medstudenter. Under ferdigstillingen av oppgaven har jeg dessuten fått viktig hjelp til gjennomlesning av Camilla Holte Wiig, Ragni Engstrøm Nilsen, Målfrid Ågotnes, Magne Godberg og Jens Wabø. Tusen takk til dere.



# Innhold

---

<b>INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<b>1 TEORI.....</b>	<b>11</b>
1.1 DIFFERENSIERING OG INTEGRASJON .....	11
1.2 PARSONS' SAMFUNNSMODELL .....	12
1.2.1 Differensiering og generalisering .....	13
1.2.2 Religionens generaliserte verdier .....	14
1.2.3 Kan sekulære verdier generaliseres?.....	18
1.3 KRITIKK AV PARSONS .....	19
1.4 HABERMAS .....	20
1.4.1 Kommunikative handlinger.....	21
<b>2 SKOLEHISTORIE.....</b>	<b>23</b>
2.1 UTVIKLINGEN AV DEN OFFENTLIGE SKOLEN I FRANKRIKE.....	23
2.1.1 Kirkeskole .....	24
2.1.2 Folkeskole .....	27
2.1.3 Skolen på 1900-tallet .....	30
2.2 UTVIKLINGEN AV DEN OFFENTLIGE SKOLEN I NORGE.....	32
2.2.1 Kirkeskole .....	32
2.2.2 Kristen kunnskapsskole.....	33
2.2.3 Folkeskole .....	35
2.2.4 Enhetsskole .....	36
2.3 OPPSUMMERING .....	40
<b>3 LAÏCITÉ OG SEKULARISERING.....</b>	<b>43</b>
3.1 LAÏCITÉ .....	43
3.2 SEKULARISERING.....	46
3.3 SEKULARISERINGSPROSESSENS FIRE DIMENSJONER .....	48
3.3.1 Religion og stat .....	48
3.3.2 Religion og sosialisering.....	59
3.3.3 Religion og nasjonal identitet .....	63
3.3.4 Religion og individ.....	67
3.4 OPPSUMMERING .....	69

<b>4 ANALYSE.....</b>	<b>71</b>
4.1 UTFORDRINGER I DET FLERKULTURELLE SAMFUNNET .....	73
4.1.1 Frankrike .....	74
4.1.2 Norge .....	76
4.2 UTVALGENES INNSTILLING: <i>LAÏCITÉ</i> -LOVEN OG KRL.....	78
4.2.1 <i>Laïcité</i> -loven .....	78
4.2.2 KRL-faget.....	79
4.3 FELLES VERDIER .....	81
4.3.1 <i>Laïcité</i> som generalisert verdi.....	82
4.3.2 Generaliserte kristne verdier .....	83
4.3.3 Felles verdier versus kommunikatív handling.....	84
4.4 FELLES VERDIER OG INTEGRASJON .....	87
4.4.1 Integrasjon og <i>laïcité</i> .....	88
4.4.2 Integrasjon og kristendom .....	90
4.4.3 Strategisk handling versus kommunikatív handling.....	91
4.5 SEKULARISERING, KRISTENDOM OG <i>LAÏCITÉ</i> .....	93
4.5.1 Hvilke verdier uttrykker <i>laïcité</i> ? .....	94
4.5.2 Hvilke verdier uttrykker kristendommen? .....	96
<b>KONKLUSJON.....</b>	<b>99</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>101</b>



# Innledning

---

Vinteren 2003/04 var det muslimske skautet *hijab*<sup>1</sup> gjenstand for stor debatt i europeiske medier. Debatten var størst i Frankrike, der president Jacques Chirac nylig hadde gått inn for å forby *hijab* og andre såkalte religiøse symboler i den offentlige skolen.<sup>2</sup> *Hijab*-debatten spredde seg raskt til andre land, deriblant Norge. Flertallet i den norske debatten mente bruk av *hijab* måtte tolereres og viste liten forståelse for det franske forbudet. Den franske debatten ble av enkelte oppfattet som uforståelig. Journalisten Tove Gravdal i Aftenposten understreket at det var umulig å forstå den franske debatten uten kunnskaper om det sekulære begrepet *laïcité* (Aftenposten 05.06.03). *Laïcité*-prinsippet innebærer et strengt skille mellom stat og religion.<sup>3</sup> Dette fanget min interesse. Jeg ville forstå debatten på franske premisser og ønsket å sette meg inn i det særegne ved forbudet mot *hijab* i Frankrike. Jeg reiste på studieopphold i Frankrike og trengte ikke lete lenge før jeg hørte uttalelser som lignet forbausende mye på argumenter jeg kjente igjen fra en annen, norsk debatt: Debatten omkring KRL-faget i den norske skolen.

I Norge har religionsundervisning vært en del av skolen siden den startet som kirkeskole i 1739. Fra og med skolereformene fra midten av 1800-tallet har religionsundervisningen gradvis blitt redusert. I 1997 ble kristendoms-kunnskap erstattet med et nytt fag som i større grad skulle formidle kunnskap om også andre religioner og livssyn: Kristendom med religion og livssynskunnskap (KRL). Det nye faget har vært omdiskutert, både før og etter vedtaket. I Frankrike finnes ingen tilsvarende religionsundervisning. Den offentlige franske skolen har vært sekulær og i prinsippet uten religionsundervisning siden skolegang ble obligatorisk i 1882 (se kapittel 2.1.2). Da ble religionsundervisningen utskilt fra skolen, og elevene fikk i stedet fri en dag i uken for å følge religionsopplæring gitt av prester i kirkens regi. At den franske skolen er sekulær

---

<sup>1</sup> Sissel Østberg (2003) har forklart *hijab* på følgende måte: skaut, muslimsk kvinnedrakt som skjuler håret. I denne oppgaven bruker jeg betegnelsen *hijab* eller muslimsk skaut. I Frankrike brukes gjerne ordet *foulard islamique* (islamsk skaut) eller *voile* (slør).

<sup>2</sup> Religiøse symboler er oversatt fra "signes ou [...] tenues par lesquels les élèves manifestent une appartenance religieuse" (Loi no 2004-228, 15.mars 2004).

<sup>3</sup> I kapittel 3 skal jeg gi en grundigere forklaring av begrepet *laïcité*.

---

betyr ikke bare at religionsundervisning er fraværende i skolen, men innebærer også et krav om at lærerstanden og all undervisning skal være nøytral i forhold til religion. I 2003 ble prinsippet om en sekulær skole utvidet gjennom en lov som forbyr elever å bære religiøse symboler som *hijab* i skolen (*laïcité*-loven).

Det er altså stor forskjell på religionens plass i den norske og den franske skolen. Dette henger sammen med landenes ulike religionslovgivning. Mens Norge fremdeles har statskirke, har stat og kirke vært skilt siden 1905 i Frankrike. Det som fanget min interesse, var at til tross for disse store forskjellene finnes det en slående likhet i argumentasjonen bak KRL-faget i Norge og *hijab*-forbudet i Frankrike. Både vedtaket om KRL-faget og *laïcité*-loven støtter seg på nasjonal tradisjon, historie og kultur. I 1995, to år før KRL-faget ble innført, sa statsråd Gudmund Hernes følgende om skolens kristendomsfag:

Kristendomskunnskap i vårt land er et av skolens mest kulturbærende fag. Den som ikke kjenner innholdet i kristen tro, tradisjon og lære, kan heller ikke kjenne vårt land, våre skikker, vårt språk, vår kunst, våre verdier og våre normer (*Identitet og dialog* 1995: 20).<sup>4</sup>

Hernes hevder her at det er nødvendig med kristendomskunnskaper for å forstå norske verdier og tradisjoner. Kristendom blir med andre ord sett på som en sentral del av norsk kulturarv og verdisystem. I Frankrike derimot, blir ikke religion sett på som en del av kulturarven til tross for at landet har en lang katolsk historie. Her knyttes tvert imot nedarvede verdier og kulturarv til det sekulære. Loven som forbyr religiøse symboler i skolen begrunnes ved å vise til *laïcité*. Dette sekulære prinsippet blir ofte fremstilt som særdeles viktig for franske verdier og fransk nasjonal identitet. I forbindelse med at president Jacques Chirac i 2003 gikk god for forslaget om å forby religiøse symboler i skolen, uttaler han:

La laïcité est inscrite dans nos traditions. Elle est au cœur de notre identité républicaine (...). C'est dans la fidélité au principe de laïcité, pierre angulaire de la République, faisceau nos valeurs communes de

---

<sup>4</sup> Denne uttalelsen kom fra Hernes under forhandlinger i Stortinget 7.mars 1995 angående forslag om å erstatte kristendomsundervisningen med et religionsnøytral opplæring i kultur, verdier og livssyn. Forslaget falt med 90 mot 15 stemmer.

respect, de tolérance et de dialogue, que j'appelle toutes les Françaises et tous les Français à se rassembler.<sup>5</sup>

*Laïcité* og kristendom blir altså sett på som en viktig del av henholdsvis franske og norske verdier og tradisjoner. Jeg ønsker i denne oppgaven å belyse hvordan verdier og tradisjoner kan brukes til å legitimere lovendringer i samtiden. Min hypotese er at både vedtaket om *laïcité*-loven i Frankrike og KRL-faget i Norge støtter seg på en antagelse om at felles verdier er en forutsetning for å holde samfunnet sammen. I analysen vil jeg gå nærmere inn på hva som er hensikten med og bakgrunnen for disse lovendringene. Jeg har allerede konstatert at landene har forskjellig religionslovgivning, og et grunnleggende spørsmål jeg vil behandle i den historiske delen av oppgaven er hva disse forskjellene kommer av.

### *Problemstilling og avgrensning*

Problemstillingen som er skissert over kan oppsummeres i to spørsmål, der det ene spørsmålet blir besvart i den historiske delen av oppgaven, mens det andre besvares i analysen:

- Hva er bakgrunnen for at Norge og Frankrike – to moderne, vesteuropeiske stater – har forskjellig religionslovgivning?
- Hva er hensikten med, og bakgrunnen for, KRL-faget og *laïcité*-loven, i følge utredningene *Laïcité et République* og *Identitet og dialog*?

For å få svar på det første spørsmålet, har jeg gått historisk til verks og sett på utviklingen bak dagens forhold til religion i de to landene. Her er sekularisering et sentralt stikkord.<sup>6</sup> For å besvare det andre spørsmålet har jeg analysert to offentlige utredninger som utgjorde forarbeidet til lovendringene i henholdsvis Norge og Frankrike. Utredningen *Laïcité et République* (2004)<sup>7</sup> kom i forkant av loven som forbyr religiøse symboler i den

---

<sup>5</sup> Tale av Jacques Chirac 17.desember 2003. Finnes på [www.laic.info](http://www.laic.info) (15.10.06).

<sup>6</sup> Sekularisering kan defineres som nedgang av religiøs autoritet i moderniteten (Chaves 1994). Begrepet blir beskrevet nærmere i kapittel 3.

<sup>7</sup> La documentation française. Utvalget bak utredningen ble nedsatt av den franske presidenten Jacques Chirac.

---

franske skolen, og *Identitet og dialog* (1995)<sup>8</sup> utgjorde forarbeidet til KRL-faget i den norske skolen. Det finnes store mengder litteratur som omhandler KRL-faget og *laïcité*-loven. Jeg har valgt å begrense meg til selve utredningene, dels av plasshensyn, og dels fordi jeg var på jakt etter den offisielle begrunnelsen bak lovendringene. Masteroppgaven er derfor ikke en analyse av to *debatter*, men en analyse av *offentlige utredninger*. Spørsmålene som tas opp i denne oppgaven henger nøye sammen på den måten at den historiske delen danner et grunnlag for å forstå analysen av utredningene. Hensikten med en historisk analyse av landenes forhold til religion er med andre ord å sette utredningene inn i en kontekst som kan gjøre dem forståelige.

Utredningene jeg analyserer er begge resultater av arbeidet til utvalg oppnevnt fra politisk hold. Man må derfor lese dem med tanke på at utvalgene reflekterer statenes rådende religionspolitikk. Kristendommen var den eneste religionen som ble representert i det norske utvalget, med en representant fra Institutt for kristen opplæring og en fra Borg bispedømme. Dette reflekterer den norske statens forankring i kristendommen. I det franske utvalget var ingen medlemmer utnevnt som representanter for en bestemt religion, noe som samsvarer med statens strenge nøytralitetsprinsipp.<sup>9</sup>

Man må også ta i betraktning at det ligger sterke føringer for utvalgenes mandat som naturligvis tar utgangspunkt i gjeldende lovgivning, som formålsparagrafen i den norske skolen og prinsippet om at det offentlige rom skal være religionsnøytralt i Frankrike. Utvalgenes anbefalinger må være i tråd med dette. Sånn sett kan vi si at utvalgenes anbefalinger verken er banebrytende eller kontroversielle, men speiler den eksisterende politikk på området.

### *Et slags feltarbeid*

Oppgaven jeg hadde bestemt meg for var å gjøre en sammenliknende analyse av to offentlige utredninger knyttet til dagsaktuelle debatter i Norge og Frankrike, samt en

---

<sup>8</sup> NOU 1995: 9, Statens forvaltningstjeneste. Utvalget bak utredningen ble nedsatt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

<sup>9</sup> Det har blitt sådd tvil om medlemmenes nøytralitet også i Frankrike, bl.a. er Jean Baubérots protestantiske bakgrunn trukket frem. Men ingen av medlemmene i det franske utvalget satt der i kraft av å tilhøre en bestemt organisasjon eller institusjon med religiøse interesser.

historisk sammenlikning av bakgrunnene for dagens religionslovgivning i de to landene. Dette krevde blant annet gode kunnskaper om historie, samfunn og politikk. Det uvanlige kildematerialet for en religionshistoriker krevde dessuten at jeg måtte sette meg inn i statsforvaltning og juridiske forhold. Da jeg gikk i gang med oppgaven, sto jeg nærmest på bar bakke når det gjaldt kunnskaper om franske forhold. En stor del av arbeidet har derfor gått med til å sette meg inn i fransk språk og kultur. Med ett lite franskkurs fra første klasse på videregående ti år tidligere var mine forhåndskunnskaper minimale. Jeg forsto at jeg var nødt til å tilbringe en lengre periode i Frankrike for å klare å gjennomføre det jeg hadde satt meg fore. Å sette seg inn i fransk språk, historie, politikk og samtidsdebatt har vært noe av det vanskeligste, men samtidig mest interessante ved arbeidet med denne oppgaven.

Høsten 2004 reiste jeg til Sør-Frankrike som såkalt Erasmus-student ved *Université de Toulouse le Mirail*. Den første perioden jeg tilbrakte i Frankrike varte 5 måneder. Jeg fulgte kurs i fransk språk og kultur, politisk sosiologi (*Sociologie politique*) og interetniske relasjoner (*Relations interethniques*). Intensjonen med oppholdet var å lære fransk og sette meg inn i litteratur om *hijab*-forbudet, som forøvrig trådte i kraft samme høst. Oppholdet bød på et mylder av inntrykk, avsporinger og utfordringer som gjorde det helt annerledes enn jeg hadde tenkt meg. Jeg hadde forestilt meg selv sittende på et stille rom i ferd med å bla gjennom dagens fangst av bøker og fagtidsskrifter, eller fordypet i en interessant samtale med en medstudent på universitetet. Virkeligheten var en slitsom jakt etter et sted å bo (jeg bodde på tre forskjellige steder i løpet av fem måneder), et virvar for å finne frem til fag jeg kunne ta på universitetet, og med mine dårlige franskkunnskaper kunne jeg se langt etter samtaler som kunne kalles interessante. All kommunikasjon, selv på universitetets internasjonale kontor, foregikk på fransk. Med begrensede franskkunnskaper ble selv det å ordne småting en utfordring. Det meste av min energi gikk med andre ord med til å ordne det praktiske ved å bo i utlandet og følge med så godt jeg kunne på kursene jeg skulle ta.

Oppholdet ble annerledes enn jeg hadde trodd, men like fullt var det helt nødvendig for å gjennomføre masteroppgaven. I ettertid ser jeg på oppholdet som et slags feltarbeid der jeg brukte deltagende observasjon som metode. Jeg samlet ikke inn

---

materiale som jeg har brukt direkte i oppgaven, men det å leve i det franske samfunnet var av stor indirekte betydning for å forstå og tolke kildematerialet som jeg har brukt. Av særlig betydning var det å forstå forskjellige typer fransk. Når jeg skulle åpne en bankkonto måtte jeg forholde meg til et helt annet vokabular i banken enn når jeg fortalte om det til venner etterpå. Selv om dette også er tilfelle på norsk, er skillet mellom ulike nivåer av språket mer markant på fransk. Dette var en nyttig erfaring for å forstå den spesifikke typen fransk som brukes i politikken og i utredningen jeg skulle analysere. Gjennom oppholdet erfarte jeg også, noe overraskende, at *laïcité* var et sensibelt tema. Under kursplanleggingen for semesteret fortalte jeg en ansatt ved universitetet at jeg var interessert i kurs angående *laïcité* og at jeg var spesielt interessert i debatten omkring *hijab*-forbud i skolen. Hun ble helt stille og etter en pause sa hun at temaet var ganske følsomt og at det derfor ikke fantes kurs på lavere nivå enn doktorgrad som tok opp temaet. Dette var noe overraskende for meg, siden det skrives så mye om *laïcité* i bøker og aviser. Er *laïcité* og religion så kompliserte tema i Frankrike at det kreves lang utdanning for å kunne uttale seg om det?

I løpet av høsten i Toulouse leste jeg også for første gang fagbøker på fransk. Jeg kunne som nevnt ikke ta noen universitetskurs om *laïcité*, men måtte ta en omvei til mitt tema, en omvei som ga meg mer generelle historiske kunnskaper om Frankrike i stedet for spesifikk kunnskap om dagens *hijab*-debatt. Kursene jeg tok introduserte meg til fransk akademisk språk, som forøvrig var mye lettere å lære enn andre sjangere av fransk, og ga meg en innføring i sentrale problemstillinger i det flerkulturelle Frankrike. *Laïcité* og *hijab* ble imidlertid ikke nevnt på kursene. Denne stadige opplevelsen av at feltet var mer komplisert og uoversiktlig enn jeg forutså, gjenspeiler seg i den ferdige masteroppgaven, der den historiske konteksten har fått en forholdsvis stor plass. Jeg følte at det var nødvendig med en grundig historisk gjennomgang, både av skolehistorien og utviklingen av forholdet mellom stat og religion for å forstå dagens debatt om det flerkulturelles plass i skolen. En oppgave som i utgangspunktet skulle vært orientert mot samtiden har dermed blitt mer historisk enn jeg hadde forestilt meg. At oppgaven ble kulturhistorisk orientert er nok også en påvirkning fra en del tverrfaglige emner som jeg har tatt ved IKOS, såkalte KULT-emner. Jeg tok bl.a. emnet Kulturarvstudier første

semester av mastergraden, hvor forbindelsen mellom samtiden og fortiden var et sentralt tema. Siden jeg er en såkalt overgangsstudent, har jeg ikke noe støttefag, men bare en del løse emner utover fordypningen i religionshistorie. De tverrfaglige KULT-emnene bidro til en noe bredere faglig plattform for meg som hadde en såpass smal bakgrunn. Dette stimulerte meg også til å tenke noe bredere, og jeg tror det er årsaken til at jeg i oppgaven har brukt teoretikere som er noe utradisjonelle i religionshistorisk sammenheng.

### *Teori og metode*

Det er i hovedsak tre teoretikere som blir brukt i denne masteroppgaven. For valget av den amerikanske sosiologen Talcott Parsons, skylder jeg en takk til religionsviteren Magne Bø som har brukt Parsons i sin doktoravhandling *Norsk skole og den etterlengtede helhet* (2006). De fleste vil vel si at Parsons, som hadde stor suksess med sin systemteori på midten av 1900-tallet, er en noe utdatert stjerne i dag. Bø bruker imidlertid Parsons på en måte som jeg mener belyser ”den etterlengtede helhet” i dagens samfunn på en god måte. Som religionshistoriker er det naturlig å tenke på sosiologene Berger og Luckmann (1967) når det gjelder samfunnsmessig helhet. Hos Parsons fant jeg imidlertid noe som kunne knytte de to utredningene jeg analyserte sammen. For Parsons er felles verdier sentralt for å opprettholde samfunnets helhet. *Verdier* ble for meg et viktig stikkord for å sette ord på likhetstrekk mellom den franske og den norske utredningen. Jeg tenkte det kunne være interessant å sette Parsons opp mot nyere teorier, og den tyske filosofen Jürgen Habermas er en av mange som forholder seg kritisk til Parsons. Jeg kunne selvfølgelig brukt flere teoretikere her, men av hensyn til både tidsbegrensninger og plassbegrensninger, måtte jeg velge én. Valget falt på Habermas, som fortsatt er samtidsaktuell og aktiv. Jeg har også brukt en fransk sosiolog, Jean Baubérot. Han er en av de fremste ekspertene på det franske sekulære begrepet *laïcité* og har skrevet en rekke bøker om emnet. Han var også en av medlemmene i det såkalte Stasi-utvalget som stod bak den franske utredningen jeg analyserer i denne oppgaven. Baubérot var forøvrig den eneste i utvalget som ikke gikk inn for lovforslaget (*Le Monde* 12.12.03)<sup>10</sup>. Jeg har

---

<sup>10</sup> Artikkelen heter ”Un vote presque unanim” og er gratis tilgjengelig på *Le Mondes* nettavis: [http://abonnes.lemonde.fr/web/recherche\\_breve/1,13-0,37-831343,0.html](http://abonnes.lemonde.fr/web/recherche_breve/1,13-0,37-831343,0.html) (12.11.06).

---

imidlertid ikke brukt Baubérot som støtte for analysen av utredningene, men under den historiske fremstillingen av sekulariseringsprosessen i Norge og Frankrike har hans perspektiver vært viktige. Baubérots sekulariseringstese mener jeg fungerer som et godt rammeverk for å fange opp ulike dimensjoner ved sekulariseringen. Hans tese fungerer også som et redskap til å sammenlikne Norge og Frankrike, da han argumenterer mot en såkalt ”*exception française*” som det franske sekulære samfunnet ofte blir fremstilt som. I stedet for å forstå *laïcité* som noe særegent fransk, fokuserer han på likhetene ved den sosiokulturelle prosessen (sekularisering) som omfattet hele Vest-Europa fra og med 1800-tallet.

Lesingen av Baubérots bok *Laïcité 1905- 2005, entre passion et raison* (2004) kan stå som eksempel på det jeg kan kalle en hermeneutisk oppvåkning under arbeidet med oppgaven. Med det mener jeg at jeg opplevde en vekselvirkning mellom deler og helhet i det praktiske arbeidet, en prosess som jeg tidligere bare hadde hatt teoretiske kunnskaper om. Da jeg første gang leste boken til Baubérot, var innholdet vanskelig tilgjengelig for meg fordi jeg manglet forhåndskkunnskaper om fransk historie, skolesystem, politikk osv. Etter hvert fant jeg frem til en metode å tilegne meg stoffet på som fungerte: Jeg leste om det samme emnet i forskjellige kilder, i første omgang for å forstå hva som var vesentlig og ikke. Når det gjelder *laïcité*, står f.eks. de franske skolereformene på 1880-tallet og skillet mellom stat og kirke i 1905 sentralt i alle kilder. Da jeg så leste Baubérots tekst på nytt etter å ha etablert slike sentrale punkter, fikk jeg en helt annen forståelse av teksten. Baubérots bok ble med andre ord stadig mer forståelig etter hvert som jeg tilegnet meg kunnskaper om det franske samfunnet og den historiske konteksten som *hijab*-forbudet i 2004 må ses på bakgrunn av. Da jeg senere begynte å bruke en teori i analysen av kildene, stilte jeg meg nye spørsmål som krevde en nøyere lesing av teorien før jeg kunne formulere mine egne fortolkninger og skrive dem ned. Denne vekslingen mellom inntrykk og uttrykk er ”grunnleggende hermeneutisk”, som Læg Reid og Skorgen skriver (2001: 13).

Dette er en oppgave som i høyeste grad kan kalles sammenliknende. Det komparative perspektivet gjennomstrømmer hele oppgaven – fra norsk og fransk skoleutvikling, via sekulariseringsprosessen i de to landene, til en analyse av en norsk og



en fransk utredning. Religionsviteren Michael Stausberg (2006) skriver at sammenlikning ikke er en metode, men en grunnleggende kognitiv strategi. Med det mener han at det ligger i menneskets natur å sammenlikne, det er en måte vi orienterer oss rundt i verden på. Når vi hevder at noe har en bestemt kvalitet eller egenskap, er det bestandig i forhold til noe annet. Derfor må også ethvert vitenskaplig arbeid til en viss grad være komparativ. Sammenlikningen er en ”operasjonell del av vitenskaplig virksomhet og metode”, som Stausberg skriver (2006: 32).

Sammenlikning er en strategi for å beskrive og forklare likheter og forskjeller, hevder Stausberg (2006: 39). Som ethvert valg av vitenskaplig strategi, er sammenlikningen alltid styrt av forskerens interesse. Man sammenlikner med andre ord ”to saker i forhold til noe annet, og dette ”noe annet” er som oftest forskerens interesser” (ibid: 34). Når jeg f.eks. i kapittel 3 sammenlikner Norge og Frankrike på 1800-tallet, gjør jeg det i lys av en bestemt interesse eller perspektiv: sekularisering. Stausberg hevder at sammenlikningen derfor innebærer en modifisering av sannhetskrav, da virkeligheten blir satt inn i et perspektiv som stemmer med forskerens interesser (ibid: 35). Dette tenkte på under analysen av utredningene. Jeg leste utredningene i lys av Parsons’ teori – på jakt etter å finne tanker om felles verdier – og fremhevet derfor de delene av mitt kildemateriale som stemte overens med dette perspektivet. Den franske og den norske utredningen ble dermed satt i en relasjon ved hjelp av begrepet felles verdier. Som Stausberg skriver: ”(...) religionsviteren setter det som sammenliknes i en relasjon som bestemmes av deres forskningsinteresser” (ibid: 35). Med et annet perspektiv eller forskningsinteresse kunne naturligvis leseren fått et helt annet inntrykk av forskjeller og likheter ved utredningene enn det som er tilfelle i denne oppgaven. En sammenlikning er derfor alltid en tolkning fra forskerens side, påpeker Stausberg.

### *Oppgavens struktur*

I det teoretiske kapitlet (kapittel 1) gjør jeg rede for Parsons’ systemteori med vekt på forholdet mellom differensiering og verdigeneralisering. Jeg avslutter dette kapitlet med å vise hvordan Parsons kan kritiseres ut i fra Habermas’ teori om kommunikative handlinger. De to neste kapitlene utgjør oppgavens historiske del, som tar for seg

---

utviklingen av den offentlige skolen (kapittel 2) og sekulariseringsprosessen (kapittel 3) i henholdsvis Norge og Frankrike. Dette er ment som en bakgrunn for den påfølgende analysen av utredningene *Laïcité et République* og *Identitet og dialog*. Kapittel 4 analyserer disse utredningene ved hjelp av det teoretiske begrepsapparatet til Parsons og Habermas. Analysen avsluttes med en presisering av hvilke verdier henholdsvis kristendommen og *laïcité* står for, i følge utredningene.

# 1 Teori

---

I denne oppgaven benytter jeg meg i stor grad av religionssosiologisk teori, dvs. sosiologisk teori som sier noe om religionens plass og betydning i samfunnet. Den franske sosiologen Jean Baubérôts sekulariseringsteori skal jeg senere komme inn på i kapittel 3. I dette kapitlet gjør jeg rede for den amerikanske sosiologen Talcott Parsons' religionssosiologi, der spenningen mellom samfunnsmessig differensiering og integrasjon er et sentralt tema. Til slutt i kapitlet kommer jeg kort inn på kritiske innvendinger mot Parsons' teoretiske byggverk og skal i forlengelsen av dette introdusere et alternativ til Parsons: Jürgen Habermas' teori om kommunikative handlinger.

## 1.1 Differensiering og integrasjon

Samfunnsmessig differensiering er et sentralt tema i sosiologien. Differensiering kan oversettes med oppdeling eller oppspalting, og henviser til at samfunnet er delt på en eller flere måter. Segmentær differensiering viser f.eks. til at samfunnet er oppdelt i uavhengige grupper (familie, husholdning) som har alt som skal til for å opprettholde seg innad i gruppen. Dette var vanlig i antikken. Stratifikasjon er en annen type differensiering. Dette viser til at samfunnet er oppdelt i ulike lag eller klasser ordnet i et hierarkisk system. I marxistisk teori brukes f.eks. en slik forståelsen av hvordan samfunnet er oppdelt. I dag snakker sosiologer helst om funksjonell differensiering.<sup>11</sup> Det betyr at samfunnet er delt i atskilte spesialfelt, som politikk, økonomi, religion etc., med egne forståelsesformer, normer og verdier.

Et hovedspørsmål knyttet til differensiering er hva som holder et differensiert samfunn sammen (Rasmussen 2003). Hva er det som gjør samfunnet til en enhet når det preges av splittende krefter? Denne spenningen mellom integrasjon og differensiering har opptatt mange sosiologer. Den franske sosiologen Emilie Durkheims (1858-1917) teori

---

<sup>11</sup> Se f.eks. Lumann 1982: *The differentiation of society*.

---

om at samfunnet sveises sammen av en kollektiv bevissthet har hatt stor betydning både i religionshistorisk forskning og i sosiologien. I følge Durkheim er en harmonisk samfunnsutvikling avhengig av trosoppfatninger og normer som er felles for alle individene i fellesskapet. Durkheim var en stor inspirasjonskilde for en av etterkrigstidens mest betydningsfulle sosiologer, Talcott Parsons (1902-1979). Mye av dette kapittelet skal brukes til å gjøre rede for Parsons' religionssosiologi. Foreløpig er det nok å si at også han var opptatt av hva som opprettholdt samfunnet. Parsons mente at integrasjon var en av fire grunnleggende funksjoner i alle sosiale systemer.

## 1.2 Parsons' samfunnsmodell<sup>12</sup>

Før jeg kommer inn på Parsons' religionssosiologi, skal jeg gi en kortfattet innføring av hans systemteori. Det er utenfor denne oppgaven å gå nærmere inn på hele hans teori. En kort innføring som dette er kun ment som et bakteppe for hans religionssosiologi.

Parsons forstår samfunnet som en helhet bestående av deler som hver former et mindre system. Det helhetlige samfunnet utgjør "handlingssystemet" (*the action system*) og består av fire analytisk atskilte systemer: det adferdsmessige, det personlige, det samfunnsmessige og det kulturelle. Disse delsystemene korresponderer til fire fundamentale funksjoner som er nødvendige for å opprettholde og videreutvikle systemet: *Adaption*, *Goal-attainment*, *Integration* og *Latent Pattern Maintenance*. Systemet skifter stadig mellom de fire funksjonelle kravene. Det er dette som gjerne kalles AGIL-skjemaet, etter de første bokstavene i hver funksjon.

For å opprettholde systemets enhet finnes i følge Parsons alle de fire funksjonene i AGIL- skjemaet i ethvert sosialt system. I kapittel 4 vil jeg benytte meg av Parsons' samfunnsteori som modell for min analyse av utredningene jeg henviste til i innledningen. I min sammenheng er det nasjonen som er det helhetlige systemet, og det er Parsons' to siste funksjonelle krav som er av spesiell viktighet: *integrasjon* (I) og

---

<sup>12</sup> Basert på innledningssessayet til Dag Østerberg, "Talcott Parsons' sosiologi" boken *Sosiologisk essays* 1988: 7-36. Boken består av en oversettelse av utvalgte essays av Talcott Parsons.

*strukturvedlikehold* (L). Ifølge Parsons vil ethvert system sørge for å ivareta seg selv. Kravet om systemets integrasjon innebærer at samfunnet som sådan må sveises sammen. Dette er en kontinuerlig prosess som ivaretar koordinering mellom ulike deler av systemet og sørger for samhold og fellesskap blant samfunnsmedlemmene.

Successful integration involves a determinate set of relations among the member units of the system such that it retains and reinforces its boundary-maintaining character as a single entity (Bales, Parsons og Shils 1953: 184).

En slik opprettholdelse av systemets enhet hindrer at deltakerne blir for opptatt av seg selv på bekostning av helheten. På den måten minker avstanden mellom systemets iboende behov for opprettholdelse (det som *må* gjøres) og samfunnsmedlemmenes lyster og behov (det de *vil* gjøre). Parsons legger vekt på at et sosialt system forutsetter arbeid for å fortsette å eksistere. Det er religion og andre kulturinstitusjoner som utfører det integrerende arbeidet, og altså fyller I-funksjonen. Den andre funksjonene som er viktig i min sammenheng er strukturvedlikeholdet (L) som også faller inn under religionens virkefelt. Parsons understreker at samfunnet må ha et stabil normativt grunnlag. Verdier og normer må derfor stadig vedlikeholdes. Verdiorienteringene kaller Parsons *latente* fordi de bare kommer til syne i konkrete etiske valg. De felles, latente verdiene bidrar til en forsterket konsistens i systemet. L- funksjonen blir opprettholdt av sosialiseringen, og institusjoner som familien og skolen er derfor spesielt viktige.

### 1.2.1 Differensiering og generalisering<sup>13</sup>

Om systemet gjør sitt arbeid, dvs. at alle fire funksjonelle krav er til stede, vil systemet differensieres og stadig forbedres, hevder Parsons. Forbedring innebærer at systemet blir bedre tilpasset indre og ytre omgivelser. Parsons ser dermed på samfunnsutviklingen som en evolusjon, og sentralt i utviklingsprosessen er differensiering, som drives frem av tilpassningsbehov, slik at systemet utvikler seg til å bli mer og mer komplekst.

Differensiering medfører imidlertid en fare for indre oppløsning, og systemet må stadig arbeide for å opprettholde sin sammenheng og ytre grense. Samtidig med at

---

<sup>13</sup> Basert på Moe 1994: 89-93 og Bø 2006: 21-27.

---

systemet differensieres, skjer det derfor en motsatt prosess i form av generalisering og integrasjon. Funksjonell differensiering innebærer nødvendigvis også eksistensen av et generelt, enhetlig nivå.

I dette ligger det at verdier og normer i økende grad frikobles fra den særegne tilknytning til spesielle sjikt og grupperinger. De blir mer og mer universelle, og vi blir mer like i våre orienteringer og oppfatninger (Moe 1994: 92).

Funksjonell differensiering og generalisering er dermed to sider av samme sak, - av ethvert sosialt system. Det enhetlige nivået er en fellesstruktur som gjør koordinering av differensierte delsystemer mulig. Det er dette nivået som Parsons kaller generaliserte verdier. Hvis vi knytter generaliseringen til Parsons' AGIL-system, ser vi at både I-funksjonen og L-funksjonen blir aktivert i denne prosessen. I-funksjonen koordinerer og integrerer de ulike differensierte delsystemene. L-funksjonen sørger for opprettelse av et felles normativt grunnlag.

### 1.2.2 Religionens generaliserte verdier

Artiklene *Christianity and Modern Industrial Society* (1963) og *Religion in a Modern Pluralistic Society* (1965) gir gode innblikk i hvordan Parsons forstår forholdet mellom religion og verdigeneralisering. Han konstaterer at religion i sekulariserte samfunn har helt andre vilkår enn i religiøse samfunn, som det franske *Ancien Régime* og det dansk-norske eneveldet. På linje med andre teoretikere hevder Parsons at sekularisering innebærer en privatisering av religionen, men i motsetning til f.eks. Sorokin, hvis tese han tar et oppgjør med (Parsons 1963), mener han at dette ikke nødvendigvis medfører at religionen mister betydning. Her får Parsons støtte av flere moderne religionsforskere, bl.a. José Casanova (1994) som nettopp understreker religionens betydning i moderne, vestlige land. En annen talsmann er Peter Berger (1999) som påpeker at det ikke foreligger noen nødvendig sammenheng mellom moderne samfunnsutvikling og sekularisering.

This need not, however, imply that "religion" has declined. It has, to be sure, assumed a more restricted place in the cultural and social system. But this may in fact strengthen rather than weaken its strategic importance (Parsons 1966: 125).

Her hevder Parsons at sekularisering tvert imot kan medføre at religionens betydning i samfunnet forsterkes. Hvordan forklarer han dette? Parsons hevder at kristendommen styrker sin samfunnsmessige betydning ved å være leverandør av såkalte generaliserte verdier (1966: 135). Med det mener han at samfunnet har institusjonalisert enkelte fundamentale verdier med religiøs opprinnelse.

Parsons' kritikk av Sorokins sekulariseringsteori handler om deres syn på kristendommen betydning i samtiden. I en historisk gjennomgang av kristendommen fra urkirken, via reformasjonen til dagens pluralistiske samfunn, presenterer Parsons en alternativ fortolkning av kristendommens utvikling. Det har skjedd en gradvis orientering fra det ikke-verdslige, der virkeligheten var det transcendent, til den motsatte ytterlighet i sekulære samfunn, hvor kun det empiriske aspektet av virkeligheten blir sett på som sant (Parsons 1963: 34f). Så langt er begge enige, men i motsetning til Sorokin tolker ikke Parsons dette som en synkende grad av religiøsitet. For det første hevder han at religiøsitet også kan innebære en orientering mot den empiriske verden, ved å forsøke å mestre verden i kraft av religiøse verdier (ibid:36). Her henviser han til Webers forståelse av religiøsitet som både kan innebære en orientering mot verden (*inner-worldly*) og mot det transcendentale (*other-worldly*). Parsons hevder at kristendommen har en høy *inner-worldly* orientering. For det andre hevder han at differensieringsprosessen har ført til at det vi betegner som religion har blitt et spesialfelt som nødvendigvis rommer færre funksjoner enn da religion var integrert i alle deler av samfunnet (ibid: 37f). Men dette utelukker ikke at funksjoner som tidligere var en del av religionen kan opprettholdes under andre samfunnssfærer og dertil beholde (noe av) sin religiøse funksjon.

I tråd med dette tenker Parsons seg at det amerikanske samfunnet har institusjonalisert visse verdier med opprinnelse i kristendommen. Han hevder at kristendommen fra begynnelsen av inneholdt spiren til individualisme, religiøs autonomi og differensiering (ibid: 38ff), kort sagt det vi forbinder med modernitet og sekularisering. Mens Sorokin ser på reformasjonene som den siste kristne fasen og innledningen til sekulariseringsprosessen og religiøs nedgang, forstår Parsons derimot reformasjonen som en fortsettelse og stadig forsterking av det kristne samfunn (ibid:60). Opprinnelige religiøse verdier har i tiden etter reformasjonen fått et bredere virkeområde

---

og en mer generalisert betydning, og kan opprettholdes på tvers av ulike funksjonelle delsystemer, hevder han.

Parsons skiller analytisk mellom religiøs pluralisme på et nivå og et enhetlig nivå med felles verdiorienteringer. Det er fellesverdier som gjør koordinering og toleranse på tvers av pluralismen (differensierte delsystemer) mulig. Fellesverdiene har blitt institusjonalisert i samfunnet og kristendommen har dermed fått en bredere og mer generell betydning. Det er derfor Parsons kan hevde at kristendommen ikke har mistet, men forsterket sin betydning etter reformasjonen.

I *Religion in a Modern Pluralistic Society* (1966) argumenterer Parsons på en lignende måte for at den religiøse pluralismen i samtidens USA er gjort mulig på grunn av en stadig bredere og mer inkluderende kristendomsforståelse. Utgangspunktet er de protestantiske trossamfunnene som kom til landet med de første europeiske innflytterne på 1600-tallet (Parsons 1966:125ff). På 17- og 1800-tallet ble det spesifikke ved hver av de protestantiske trossamfunn tonet ned til fordel for felles tilhørighet i den kristne tro, hevder Parsons. Fram til 1890 dominerte denne fellesgruppen, kalt WASP (*White, Anglo-saxon, Protestant*), så godt som hele det amerikanske samfunnet (ibid: 128).

Innvandringen av en betydelig gruppe europeiske jøder og katolikker i perioden fra 1890 fram til første verdenskrig, førte til at den religiøse pluralismen i USA ble forsterket (ibid: 128ff). I denne situasjonen gikk utviklingen av fellesverdier videre til også å inkludere ikke-protestantiske trossamfunn. Den protestantiske fellestroen utviklet seg på 1900-tallet til en økumenisk kristendomsforståelse som tok opp i seg både jødiske og katolske elementer, i følge Parsons. Han tenker seg videre at denne ”felles religionen” kan bli stadig bredere og dermed ta opp i seg også nye religioner (ibid: 135). På dette punktet er det nærliggende å trekke inn Robert Bellahs begrep *civile religion* (1967), som også ble utviklet på bakgrunn av den religionspolitiske situasjonen i USA. For Bellah betegner *civile religion* det ideologiske aspektet ved det Parsons kaller fellesverdier.

Integrering av nye trossamfunn i det moralske fellesskapet er mulig fordi de generaliserte verdiene ikke består av spesifikke normer, slik som er tilfelle i f.eks. jødisk eller muslimsk lov, men av store moralske abstraksjoner som frihet og toleranse (ibid: 136). Slike felles normative strukturer tvinges til å bli mer og mer generelle, bare på den



måten kan de inkludere en stadig bredere pluralisme (ibid: 138). Bare på den måten kan samfunnets stabilitet bevares, - altså ved å utvikle et felles verdi- og normsystem som er bredt nok til å favne mange (til dels motstridende) systemer som islam, New Age og evangelisk kristendom. Det er dette Parsons kaller verdigeneralisering (ibid: 135). En viktig konsekvens av denne utviklingen er at den også får innvirkning på trossamfunnene selv: det spesifikke ved hvert trossamfunn dempes til fordel for det generelle som kan deles på tvers av trosretninger.

First, it is clear that the more extensive the range of denominational inclusion within the American system the more the denominationally specific components of religious beliefs, practices and organizations must be "privatized" (Parsons 1966: 134)

Det særegne ved hvert enkelt trossamfunn får utløp i privatsfæren, i følge Parsons, mens det offentlige rom preges av en generell, inkluderende religionsforståelse på tvers av trosretninger. Parsons trekker her parallellen til Bellah, som året før hadde brukt begrepet *civic religion*<sup>14</sup> om amerikansk samfunnsreligion med svært generell teologi: "In God we trust", "One nation under God" etc. Det spesifikke ved de ulike trosretningene ble med andre ord dempet til fordel for en inkluderende, generell religion. Jesus blir f.eks. ikke nevnt i denne fellesreligionen. *Civic religion*, eller det Parsons forstår som et verdifellesskap, er imidlertid ikke et kirkesamfunn, men det Durkheim kaller et "moralsk fellesskap" som utgjør et nivå av moralsk integrasjon eller konsensus som står over de spesifikke trossamfunnene (ibid: 135). Det er i kraft av et slikt fellesskap av verdier at religionspluralisme blir mulig.

I lys av det som står over berører religion to av de fire funksjonelle kravene i Parsons' systemteori. Religionens generaliserte verdier har for det første en integrerende funksjon, *societal inclusion* (I-funksjon). Religionen har i tillegg som funksjon å opprettholde enheten innenfor samfunnssystemet, *cultural value-commitments* (L-funksjon) (Bø 2006: 26).

---

<sup>14</sup> Robert N. Bellah 1965: *Heritage and Choice in American Religion*, Working paper for Daedalus Conference in religion in the United States. Senere bruker Bellah som kjent begrepet *civil religion* (1967).

---

### 1.2.3 Kan sekulære verdier generaliseres?

Parsons avviser at sekulariseringsprosessen har ført til at religion får stadig mindre betydning. Den har derimot ført til en framvekst av ”moralske fellesskap” basert på generelle verdier som kan deles av flere religioner. Men må det moralske fellesskapet nødvendigvis ha et religiøst utgangspunkt? Kan det tenkes at fellesverdiene har røtter i noe sekulært?

Slik jeg tolker Parsons, åpner han for at også sekulære verdier kan generaliseres, ettersom han ikke skiller skarpt mellom det religiøse og det sekulære. I *Religion i det postindustrielle Amerika: sekulariseringsproblemet* (1988) bruker han begrepet ”sekularisert religion”. Sekularisering innebærer at religion blir et personlig valg og da er det naturligvis også mulig å velge bort religion.

Religiøs frihet innebar selvsagt også frihet til å ikke delta i noen formell religionsutøvelse, og jeg tror det kan hevdes at stadig flere innen alle tre trosretninger [protestantisme, katolisisme og jødedom] har beveget seg i en slik retning. I tillegg til disse tre (...) burde vi derfor hatt en fjerde kategori: de verdslige humanistene (Parsons 1988: 175).

Her sidestiller Parsons humanismen med religiøse trossamfunn. Ved å inkludere det sekulære i sin religionsforståelse, demper han avstanden mellom den religiøse og den sekulære sfære. I forlengelsen av dette forstår han marxisme som en ”sekularisert religion” (Parsons 1988: 168). Han skriver at grunnleggende endringer av religiøse forhold på 1800-tallet har ført til fremveksten av to nye typer religion: samfunnsreligion og marxisme (ibid: 175ff). I motsetning til den amerikanske samfunnsreligionen som tar utgangspunkt i kristne trosretninger, har marxismen røtter i tradisjonen rundt opplysningsfilosofene og den franske revolusjon. I tråd med dette forstår han republikanernes dyrkelse av ”Det høyeste vesen” som en form for samfunnsreligion, dog svært forskjellig fra den amerikanske. Det er interessant å sammenlikne dette med Diana Pintos artikkel *La France et ses quatre religions* hvor hun argumenterer for at det eksisterer en sekulær religion i dagens Frankrike: ”(...) en France, à côté des trois monothéismes, il existe une quatrième ”religion” : celle de la laïcité” (Pinto 2004 : 78). Pinto forstår altså Frankrikes sekulære arv, *laïcité*, på samme måte som Parsons forstår humanismen: som en type religion. Denne sekulære ”religionen” tilbyr en universell

modell for toleranse som stiller seg over og former de andre religionene, hevder hun (ibid: 79). Den fungerer med andre ord som en felles ramme/struktur som de andre religionene blir nødt til å forholde seg til. Parsons bruker begrepet verdigeneralisering kun om kristne verdiers utbredelse i USA. Ved å utgjøre et felles normativt nivå i samfunnet, kan imidlertid også *laïcité* etter min mening forstås som det Parsons kaller generaliserte verdier.

Med Parsons' flytende skille mellom det religiøse og det sekulære åpner han dermed for en analyse av sekulære, så vel som religiøse verdier som samfunnsoppbyggende og generelle. På samme måte som Pintos "religion", er Parsons' humanistiske og sekulære verdier selve limet som holder samfunnet sammen. Og denne samfunnsbyggende lim-funksjonen får de ved å fremstå som hellige, urørlige og absolutt udiskutable (tabu).

### 1.3 Kritikk av Parsons<sup>15</sup>

Parsons' tenkning kom til å dominere sosiologien i etterkrigstiden og har hatt stor innflytelse på senere sosiologi. I denne oppgaven vil jeg bruke Parsons' samfunnsteori som modell for min analyse av de to utredningene jeg henviste til i innledningen. Jeg mener utvalgene bak utredningene har en samfunnsforståelse som er i overensstemmelse med Parsons. Parsons har imidlertid møtt stor kritikk, og i lys av kritikken kan man stille spørsmål til den samfunnsforståelsen som kommer til uttrykk i utredningene.

Sverre Moe systematiserer kritikken av Parsons under temaene *innhold* og *logikk* (1994: 93ff). Når det gjelder innhold går dette først og fremst på Parsons' utgangspunkt. Hans utgangspunkt var å finne ut hva som sveiser sammen individene og holder et samfunn sammen. Dette fører i følge Moe til en sterk orientering mot det harmoniserende og systembekreftende i Parsons' teoretiske byggverk. Han har blitt sterkt kritisert for å gi et idealistisk bilde av et harmonisk samfunn der individene nærmest er fanget i kulturelle

---

<sup>15</sup> Basert på Moe 1994: 93-98.

---

verdimønstre. I et slikt perspektiv forsvinner aktøren. Mennesket identifiserer seg fullstendig med kulturens verdier. Det er dette som har blitt kalt Parsons' oversosialiserte menneskebilde (ibid: 95). Man kan i ettertid si at Parsons' utgangspunkt førte til en for stor orientering mot systemet struktur på bekostning av aktørperspektivet.

Når det gjelder kritikk rettet mot den logiske oppbyggingen av Parsons' teori, eller "begrepsmessige byggverk" som Moe velger å kalle det, gjelder dette for det første tautologiske slutninger. Parsons kritiseres for å forklare begreper (eks. systembegrepet) på grunnlag av noe som allerede er omfattet av begrepet (f.eks. tilpasningsmekanismer) (Moe 1994: 97). Parsons kan for det andre kritiseres logisk ut fra en generell innvending mot funksjonalistiske forklaringer som går på at det er problematisk å betrakte sosiale fenomener som formålsrettede. I funksjonalistiske forklaringer blir et fenomen forklart ut fra effekter det har på systemet. Virkningen brukes med andre ord for å forklare årsaken til fenomenet og det blir uklart hva som er årsak, og hva som er virkning (ibid.).

## 1.4 Habermas<sup>16</sup>

Kritiske innvendinger mot Parsons' sterkt systemorienterte tenkning, førte til at flere senere sosiologer har blitt mer opptatt av aktørperspektivet. En av dagens teoretikere som forholder seg til Parsons og systemtenkning, men som sterkere grad tar hensyn til aktøren, er den tyske filosofen Jürgen Habermas. Mens alt er system for Parsons, kan man litt forenklet si at Habermas skiller mellom strukturen i *systemet* (*das System*) og aktøren i *livsverden* (*die Lebenswelt*). På jakt etter begreper til å sammenlikne Habermas og Parsons, skal jeg her gi en kort fremstilling av sentrale trekk ved Habermas' teori om kommunikative handlinger.

Vi har sett at kultur, religion og sosialisering (I- og L-funksjon) er en del av det helhetlige systemet hos Parsons. Habermas skiller derimot mellom to ulike områder av

---

<sup>16</sup> Basert på en dansk oversettelse av Habermas (1981) som ble utgitt av Alborg Universitetsforlag i 1997 og på Bøs fremstilling av Habermas (2006: 32-38). Ved sitater og tyske uttrykk refererer jeg til originalboken (Habermas 1981).

samfunnets liv, og all form for menneskelig samkvem, herunder kultur, religion og sosialisering tilhører livsverden. Det økonomiske og det politiske har derimot i moderniteten blitt autonome systemer i et resultatorientert og ikke-sosialt rom. Det betyr at Habermas forstår det kulturelle som fundamentalt annerledes enn funksjonelle systemer som økonomi og politikk. Til bakgrunn for dette ligger et ønske om å bevare en annen type rasjonalitet enn den som råder i systemstrukturen. Habermas ser en fare for at systemets formålrettede rasjonalitet koloniserer livsverdens kommunikative rasjonalitet. Formålrettede handlinger, der middel brukes strategisk for å oppnå bestemte mål, hører ikke hjemme i den språkbaserte livsverden. Språket kan riktignok brukes strategisk for å oppnå noe, men en slik ”forvrent kommunikasjon” (*verzerrten Kommunikation*) er utenfor livsverdens område (Habermas 1981–1: 445). Språklig kommunikasjon i livsverden forutsetter derimot at det ligger en felles, meningsfull forståelse til grunn og at ingen har skjulte hensikter. Livsverden rommer dermed en rasjonalitet basert på språk, mening og forståelse, i motsetning til den formålrettede rasjonaliteten som råder i systemet.

#### 1.4.1 Kommunikative handlinger

I Habermas’ teori om kommunikative handlinger (1981) er skille mellom systemet og livsverden av stor betydning. Som sett er økonomiske og politiske handlinger formålrettede og strategiske, lik Parsons’ strukturfunksjonalisme, mens handlingene i livsverden er det Habermas kaller *kommunikative*. Habermas fremstiller en noe idealisert verden hvor alle er invitert og fritt kan delta i felles dialog der man søker å oppnå forståelse og konsensus (*verständigung*). Konsensus oppnås på grunnlag av visse gyldighetskrav, eller fornuftsregler, som i følge Habermas er universelle: Riktighet i den objektive verden, sannhet i den sosiale og sannferdighet i den subjektive (Habermas 1981–1: 439). I følge Habermas er mennesket iboende fornuftig, og det er dette som gjør samtalen maktfri og forståelse til ikke bare en mulig, men også en uunngåelig konsekvens av samtalen. Å bøye seg for et bedre argument er en naturlig konsekvens av de universelle fornuftsreglene. Man vil automatisk erkjenne ”det bedre arguments eiendommelige tvangløse tvang” (*den eigentümlich zwanglosen Zwang des besseren*

---

*Argumentes*) (Habermas 1981-1: 47). Den kommunikative handling er med andre ord en fornuftbasert og åpen samtale orientert mot forståelse og konsensus.<sup>17</sup>

Det er gjennom språket vi erkjenner og tolker verden, hevder Habermas. En viktig konsekvens av dette er i følge Bø at alle fortolkninger er gjenstand for kritisk gjennomgåelse og at konsensus derfor stadig må oppnås på nytt.

I moderne samfunn med mange tradisjoner kan det ikke være en fortolkning som har forrang fremfor de andre. Enighet om fortolkningene av verden og verdier må stadig på nytt etableres og begrunnes (Bø 2006: 34).

Den kommunikative handling er med andre ord en vedvarende prosess for å oppnå ny konsensus. Bø påpeker at det er gjennom språket individene kan forenes (Bø 2006: 34). Språket karakteriseres av at det etablerer en meningsfylt forutsetning eller ramme for kommunikasjon. Språklig kommunikasjon er dermed grunnleggende integrerende, uavhengig av om vi i utgangspunktet er enige med hverandre eller ikke. Den kommunikative handling fungerer med andre ord integrerende og som et sosialt lim i samfunnet. Slik jeg tolker dette kan Habermas' kommunikative handlinger derfor sammenliknes med den plassen generaliserte verdier har hos Parsons.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Habermas skiller mellom kommunikativ handling som er *verständigungsorientiert* (forståelses/konsensusorientert) og strategisk/instrumentell handling som er *erfolgsorientiert* (målorientert) (Habermas 1981-1: 384).

<sup>18</sup> Her kan jeg forøvrig støtte meg på Bø som hevder at både Parsons' generaliserte kulturverdier og Habermas' maktfri samtale kan realisere det Bø kaller et kontinuum mellom individ og samfunn (Bø 2006: 17).

## 2 Skolehistorie

---

Skolen er arena for begge lovendringene som er tema i denne oppgaven, og jeg skal i dette kapitlet gi en historisk fremstilling av hvordan den offentlige skolen i Frankrike og Norge har utviklet seg frem til dagens debatter om *hijab* og KRL.<sup>19</sup> Sentralt i utviklingen står overgangen fra kirkeskole til folkeskole. Tidsmessig inntraff overgangen til folkeskole samtidig i Frankrike og Norge, men den fikk forskjellige utfall når det gjelder skolens forhold til religion i landene.

### 2.1 Utviklingen av den offentlige skolen i Frankrike<sup>20</sup>

Under *Ancien Régime*<sup>21</sup> var skolegang et privilegium reservert for et lite mindretall, og all utdanning var den katolske kirkes ansvar (Gaulupeau 2004: 25ff). På 1700-tallet begynte en intellektuell elite å stille seg kritisk til de geistliges makt i samfunnet og til at undervisningen ble ivarettatt av kirken. Opplysningsfilosofene og de revolusjonære kreftene ønsket at skolen skulle være et statlig ansvar og at man skulle kunne gi et skoletilbud til hele folket. I løpet av århundret etter revolusjonen vant dette ønsket frem. Primærskolen ble i løpet av 1800-tallet løsrevet fra kirken, og skolegang ble obligatorisk for samtlige barn i 1882.

På 1800-tallet fantes det ikke et enhetlig utdanningssystem i Frankrike. I Frankrike skiller man mellom *école primaire* og *école secondaire*. *Ecole primaire*, som jeg har oversatt til primærskolen, tilsvarer i dag barneskolen i Norge. *Ecole secondaire* omfatter *collège* og *lycée*, som i dag tilsvarer norsk ungdomsskole og videregående skole. På 1800-tallet var imidlertid skillet mellom primærskolen og sekundærskolen et skille mellom to ulike klasser. Eliten gikk på sekundærskolen, mens resten av folket gikk på primærskolen. Det todelte skolesystemet hadde røtter i samfunnsstrukturen under *Ancien*

---

<sup>19</sup> Laïcitéloven og KRL-faget, som det blir gjort rede for i kapittel 4, blir ikke omtalt i denne fremstillingen.

<sup>20</sup> Jeg har her i hovedsak basert meg på Gaulupeau 2004.

<sup>21</sup> *Ancien Régime* er en vanlig betegnelse på Frankrike før revolusjonen i 1789.

---

*Régime*. Sekundærskolen var betalingsskole og en arv etter aristokratiets skole (*école de noblesse*). Primærskolen var en utvikling fra kirkens skole for folket (*école du peuple*). Disse to systemene ble samlet til et enhetlig skolesystem først i 1975 (Prost 2003).

Sekundærskolen ble i stor grad satt under statlig kontroll allerede i Napoleonstiden (1799 – 1815). Dette kommer av at det var herfra Napoleon rekrutterte den administrative og militære eliten som jobbet for han (Gaulupeau 2004: 47). Napoleon dannet statlige *lycée* for å rekruttere til statsembeter, og han opprettet det napoleonske universitet, *Université impériale*, som sørget for statlig kontroll over elitens skolesystem. Dette skolesystemet, som var et privilegert tilbud til aristokratiets sønner,<sup>22</sup> holdt seg forholdsvis stabilt gjennom hele 1800-tallet (Prost 2003: 7). Det tok imidlertid lengre tid før primærskolen kom under statlig styring. Primærskolens løsrivelse fra kirken var en langsom og problematisk prosess. I det følgende skal jeg se nærmere på utviklingen og sekulariseringen av primærskolen på 1800-tallet.

### 2.1.1 Kirkeskole

Under *Ancien Régime* ble skolen styrt av den katolske kirken og hadde som fremste oppgave å forme moralske kristne. Denne skolen kan sammenliknes med den norske skolen i samme periode, og jeg velger å kalle begge for kirkeskole. Den franske revolusjon (1789) medførte få endringer for primærskolen. Kirken hadde stor makt over den franske primærskolen helt fram til slutten av 1800-tallet.

#### *Skolen under revolusjonen og Napoleon*

Ideer fra opplysningstiden ble fra revolusjonen av uløselig knyttet til tanken om en republikansk idealskole (Gaulupeau 2004: 64ff). Republikkens skole skulle forme det frie og opplyste mennesket. Denne idealskolen stod i sterk kontrast til skolen under *Ancien Régime* som skulle forme gode kristne som var underkastet Gud. Skolen ble av republikanerne sett på som det stedet der opplysningstidas tanker om fornuft og frihet

---

<sup>22</sup> Det første statlige *lycée* for jenter ble opprettet i 1880 (Prost 2002: 7). Før dette fantes det bare private tilbud for jenter i sekundærskolen.



kunne overføres til folket, og idealet for republikanerne var derfor en obligatorisk og gratis skole løsrevet fra kirken. I de første årene etter revolusjonen ble denne pedagogiske drømmen forsøkt satt ut i livet, men et land preget av krig og revolusjon manglet midler til å fullføre prosjektet (ibid: 66). Snart mistet staten myndighet over primærskolen til fordel for lokale myndigheter. Og etter konkordatet<sup>23</sup> mellom Napoleon og paven i 1801-02 fikk menighetene tilbake retten til å undervise som de hadde mistet under revolusjonen. Kirken beholdt dermed stor innflytelse over skolen.

I Napoleonstiden var det som nevnt sekundærskolens fremste oppgave å forsyne staten med medarbeidere. Siden dette ble ivaretatt av en mindre elite som hadde mulighet til å ta høyere utdanning, var det ikke behov for å utvide primærskolen til å favne større deler av befolkningen. I forlengelsen av dette lå en sosial konservatisme som opprettholdt et skille mellom elite og folk. Den republikanske filosofen Destutt de Tracy uttrykte dette i klartekst da han skrev at arbeiderne, i motsetning til de lærde, ikke kan bruke lang tid på utdanning fordi de hadde behov for å jobbe og brødfø familien sin (Gaulupeau 2004: 68). Han konkluderte med at staten må opprettholde skillet mellom to samfunnslag når det gjaldt utdanning. Denne sosiale konservatismen var sannsynligvis en medvirkende årsak til manglende interesse for en skole som omfattet hele folket.

### *Statlige føringar*

Selv om primærskolen i hovedsak ble styrt av lokale myndigheter og kirken, sørget staten for overordnede regler, som at "l'instruction primaire soit fondée sur la religion, le respect pour les lois et l'amour dû au souverain" (Gaulupeau 2004: 69). Undervisningen skulle med andre ord ha forankring i både staten og religionen, og det uttrykkes med dette ingen motsetning mellom stat og kirke. Staten sørget også for en minimumsutdanning for lærerne og krevde fra 1816 at lærerne hadde et diplom kalt *Brevet de Capacité*.<sup>24</sup> Geistlige lærere ble imidlertid fritatt fra kravet om diplom. Bortsett fra disse mindre statlige føringene, var skolen i hendene på kommunen og den lokale kirken. På

---

<sup>23</sup> Se kapittel 3.3.1 for en beskrivelse av Napoleonskonkordatet.

<sup>24</sup> *Capacité* betyr evne, dyktighet eller kvalifikasjon. *Brevet de Capacité* er med andre ord et diplom som fungerer som kompetansebevis.

---

landsbygda var det den lokale borgermesteren (*le maire*) og soknepresten (*le curé*) som sammen hadde ansvaret.

Med *loi Guizot*<sup>25</sup> i 1833 grep staten inn i organiseringen av primærskolen for første gang. Utdanningsminister Guizot insisterte på statlig styring av skolen for å få større kontroll over folket (Magraw 2002: 195f). Loven påla alle kommuner med mer en 500 innbyggere å ha en offentlig gutteskole. Videre skulle alle fylker (*départements*) tilby lærerutdanning (*École Normal*) og alle lærere, også geistlige, måtte inneha et *Brevet de Capacité*. Men protestanten Guizot gikk forholdsvis varsomt fram. Han fulgte en middelvei og godtok både katolske skolebøker og katolske lærere i den offentlige skolen. Vi kan dermed si at loven forsterket skolens selvstyre i forhold til kirken uten å rokke ved katolisismens dominerende plass når det gjaldt innhold i undervisningen. Dette kan ses på som de første varsomme skritt i retning av en sekulær folkeskole i Frankrike.

Etter loven av 1833 økte antall skoler med stor fart og ved midten av 1800-tallet var det rundt 60 000 offentlige primærskoler i landet (Gaulupeau 2004: 69ff). Til sammenlikning var det omtrent 20 000 skoler i 1815 og i overkant av 30 000 i 1829. Samtidig som antallet skoler økte gikk prosentandelen jenter opp. Rundt midten av 1800-tallet var 38 % av elevene jenter (ibid:72).

### *Forsterket kirkelig styring*

Med den nye skoleloven av 1850, *loi Falloux*, sørget monarkisten Falloux for forsterket kirkelig styring av skolen (Gaulupeau 2004: 75f).<sup>26</sup> Dette var de konservatives reaksjon på februarrevolusjonen i 1848, hvor republikanerne klarte å samle endel sekulære lærere til opprør. Kirkens kontroll over skolen ble sikret ved å plassere geistlige på alle nivå i skolens administrasjon. Dessuten fikk katolske lærere igjen fritak fra kravet om å inneha et *Brevet de Capacité*, og de var frie til å åpne private skoler. Fra nå av var det

---

<sup>25</sup> *Loi* betyr lov, og i Frankrike er det vanlig å navngi en lov etter personen som stod bak loven. *Loi Guizot* kan for eksempel oversettes med Guizot-loven. Jeg har imidlertid valgt å bruke den franske betegnelsen.

<sup>26</sup> Falloux var Kirke- og utdanningsminister fra desember 1848 til oktober 1849. Det var han som la grunnlaget for loven som ble vedtatt i 1850.

tilstrekkelig med et *Lettre d'obédience*<sup>27</sup> fra den geistlige overordnede for å være godkjent lærer. *Loi Falloux* påbød dessuten alle kommuner med mer enn 800 innbyggere å tilby en jenteskole. Antall jenteskoler økte dermed betraktelig. I 1865 utgjorde jenter nesten halvparten av elevmassen. Antall privatskoler økte også, og disse var i stor grad katolske. I 1865 gikk 56 % av jenteelevne og 21 % av guttene på katolske skoler (ibid).

I 1864 gikk pave Pio Nono ut og dømte liberale og demokratiske ideer som kjetterske feilslutninger (*Syllabus errorum*) (Duffy 1997: 229). Han fordømte både ytringsfrihet, statlig folkeskole og separasjon mellom stat og kirke. Forholdet mellom den katolske kirke og den franske staten ble samtidig kraftig forverret (Gaulupeau 2004: 76). Staten stolte ikke lenger på at de hadde kirken på sin side, og i 1867 sørget derfor utdanningsministeren Duruy for at lærerne i den offentlige skolen ikke lenger kunne erstattes med geistlige lærere fra private, katolske skoler. *Loi Duruy* sikret dessuten gratis skolegang for fattige og påbød en jenteskole i alle kommuner med flere enn 500 innbyggere. Det vanskelige forholdet mellom stat og kirke førte til at republikanerne ble mer overbevist om sitt sekulære skoleprosjekt. I 1866 opprettet de organisasjonen *La Ligue de l'enseignement* for å jobbe spesifikt for en sekulær folkeskole (ibid: 77).

*Loi Guizot*, *loi Falloux* og *loi Duruy* regulerte forholdet mellom skolen og kirken i forskjellige retninger, men alle de tre lovreguleringene bidro til at skolegang ble vanlig for stadig flere barn utover på 1800-tallet. Denne utviklingen munnet ut i skolelovene i 1880-årene som gjorde skolen både gratis, obligatorisk og sekulær. Lovene i 1880-årene innførte en statlig, obligatorisk folkeskole fullstendig løsrevet fra kirken.

### 2.1.2 Folkeskole

I 1870 hadde republikanerne kjempet i nesten et århundre for å gjøre Frankrike til en republikk. I løpet av denne perioden vekslet landet mellom ulike styresett som et resultat av kamper mellom republikanerne på den ene siden og monarkistene på den andre.<sup>28</sup> Som jeg skal komme tilbake til i kapittel 3.3.1, gikk republikanerne seirende ut av kampen på

---

<sup>27</sup> *Obédience* betyr lydighet eller underkastelse. *Lettre d'obédience* vil si en bekreftelse på at læreren var lydig overfor/underkastet seg den katolske lære.

<sup>28</sup> Mellom 1792 og 1875 hadde Frankrike opplevd ikke mindre enn to keisere, tre konger og to republikker. Landet hadde forøvrig hatt ti ulike grunnlover gjennom den samme perioden (Marseille 2002: 12)

---

1870-tallet, og siden 1875 har Frankrike vært republikk. Opprettelsen av den tredje republikk innledet tiden for flere omfattende skolereformer i 1880-årene (Gaulupeau 2004: 80). For republikanerne, med utdanningsminister Jules Ferry i spissen, var skolen stedet hvor demokratiske tanker fra revolusjonen kunne spres. Folket måtte opplyses for å bli frie borgere i et demokrati. En reformasjon av skolen ble av han sett på som den mest prekære av alle samfunnsoppgaver:

Je me suis fait un serment : entre toutes les nécessités du temps présent, entre tous les problèmes, j'en choisirai un auquel je consacrerai tout ce que j'ai d'intelligence, tout ce que j'ai d'âme, de cœur, de puissance physique et morale, c'est le problème de l'éducation du peuple. Avec l'inégalité d'éducation, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits, non l'égalité théorique, mais l'égalité réelle (Jules Ferry 1870, sitert i Gaulupeau 2004: 79)

I årene etter at republikanerne kom til makten,<sup>29</sup> innfridde Ferry dette løftet. Først ute av en rekke skolereformer var loven av 1881 som sikret gratis skolegang for alle. Dette var et lite omstridt lovvedtak, da gratisprinsippet allerede gjaldt 60 % av elevene i den offentlige skolen (Gaulupeau 2004: 80). Året etter ble et mer omstridt prinsippet om obligatorisk og sekulær undervisning vedtatt. Alle barn, både jenter og gutter mellom 6 og 13 år, hadde rett til undervisning i den offentlige og sekulære skolen. Det mest omstridte ved dette gjaldt den nye moralundervisningen.<sup>30</sup> Loven innebar en overgang fra kristendomsundervisning til sekulær opplæring i samfunnsfag og etikk, og dette ble sterkt kritisert i katolske kretser. Hvordan undervise i moral uten det religiøse fundamentet? Hvilke verdier kan en ”skole uten Gud” basere seg på? (ibid: 81). For republikanerne var dette imidlertid ikke problematisk, da hele deres skoleprosjekt var bygget for å formidle verdier: Sekulære, republikanske verdier. Oppskriften var som følger:

Pour faire un républicain il faut prendre l'être humain, si petit et si humble qu'il soit, (...) et lui donner l'idée qu'il faut penser lui-même, qu'il ne doit ni foi ni obéissance à personne, que c'est à lui de chercher la vérité et non pas à la recevoir toute faite d'un maître, d'un directeur, d'un chef, quel qu'il soit, temporel ou spirituel (Buisson 1903, sitert i Gaulupeau 2004: 82).

---

<sup>29</sup> 1875 er årstallet for opprettelsen av den tredje republikk, men republikanerne kom ikke i maktposisjon før i 1879. Se fotonote 67 (kapittel 3. 3.1).

<sup>30</sup> I første artikkel av loven av 1882 heter det at ”L'instruction morale et civique remplace l'instruction religieuse en tête des matières à enseigner” (*La laïcité à l'école* 2004: 17).

Målet for skolen var ikke lenger å forme kristne, men kritiske og selvstendige individer. Derfor måtte den republikanske moral (*moral laïque*) erstatte den kristne. Den republikanske skoledrømmen fra den franske revolusjon ble endelig satt ut i live, 100 år etter revolusjonen. Bortsett fra borgerlig moralundervisning, var det to andre momenter i loven av 1882 som omhandlet skolens sekularitet. I andre artikkel ble det slått fast at elevene skulle gis fri en dag i uken utenom søndag for å ha mulighet til å følge religionsundervisning utenfor skolen.<sup>31</sup> Dessuten vedtok man i tredje artikkel å slette artikkelen i *loi Falloux* som reserverte særskilte posisjoner i skolen for geistlige. Dette innebærer at kirken ikke lenger hadde rett til å innsisere og styre undervisningen.

I 1886 ble sekulariseringen av skolen fulgt opp med en ny lov som slo fast at ikke bare undervisningen, men også de ansatte skulle være sekulære (*loi Goblet*) (Gaulupeau 2004: 85). Gjennom 1800-tallet hadde det, som vi har sett, eksistert to typer undervisningspersonal i primærskolen: Sekulære lærere med statlig utdanning og lærere med katolsk tilknytning, hvorav de fleste var nonner. Med den nye loven måtte de katolske lærerne ut av primærskolen. Dette skjedde imidlertid ikke over natten. Da det var mangel på sekulære lærerinner, bestemte loven at katolske lærerinner skulle bli erstattet med sekulære etter hvert som det ble ledige stillinger. For de mannlige lærerne måtte det skje innen fem år. Det ble opprettet kvinnelige lærerskoler i alle departementer, men det tok likevel tid før de katolske lærerinnene forsvant. I 1900 hadde fortsatt 13 % av barna i den offentlige skolen en lærerinne med katolsk tilknytning (ibid.).

Etableringen av en gratis, sekulær og obligatorisk folkeskole i 1880-årene markerte bruddet med kirkens sterke innflytelse over primærskolen. Dette var en av de mest omdiskuterte sakene i denne perioden, og blir av mange sett på som den første seier for et samfunn bygget rundt det sekulære prinsippet *laïcité*. Skole og *laïcité* var med andre ord allerede nært forbundet da stat og kirke skiltes i 1905. Det viser at forholdet mellom religion og skole langt fra er et nytt tema i fransk samfunnsdebatt. I lys av dette er det ikke overraskende at det nettopp er skolen som er arena når *laïcité* debatteres i dagens Frankrike.

---

<sup>31</sup> I andre artikkel av loven heter det følgende : « La vacance des écoles, un jour par semaine, doit permettre aux enfants de suivre un enseignement religieux, hors de l'enceinte scolaire » (sitert i *La laïcité à l'école* 2004 : 17).

---

### 2.1.3 Skolen på 1900-tallet

#### *Enhetsskole og private skoler*

Som nevnt ga primærskolen og sekundærskolen separerte utdanningsløp for elite og folk på 1800-tallet.<sup>32</sup> Dette var en viktig årsak til at sosiale forskjeller i befolkningen ble reproduisert og opprettholdt (Prost 2003: 9). Bakgrunnen for enhetsskolen var opprinnelig et ønske om å rekruttere eliten fra et bredere lag av befolkningen. Utover 1900-tallet ble imidlertid enhetsskolen stadig sterkere knyttet til idealet om sosial likhet og like sjanser for alle (Gaulupeau 2004: 111). Å forvandle to separerte skoler til et felles skolesystem var en lang prosess som startet med noen mislykkede forsøk i mellomkrigstiden og som ikke ble fullført før i andre halvdel av 1900-tallet (Prost 1968: 405ff). Kort forklart gikk prosessen ut på at sekundærskolens første nivå, *collège*, ble et bindeledd mellom primærskolen og sekundærskolen.<sup>33</sup> Man satt igjen med et skolesystemet som ikke lenger var inndelt i parallelle løp, men samlet på tre nivå: primærskolen, *collège* og *lycée*. Som i Norge går i dag alle elever gjennom den samme utdanningen på de to første nivåene, mens man kan velge linjer på *lycée*.

Parallelt med den offentlige enhetsskolen eksisterer det også et betydelig antall private skoler i Frankrike. En av ti elever i primærskolen og to av ti i sekundærskolen går i dag på private skoler (Toulemonde 2003: 141f). Katolske skoler tar i mot 95 % av disse elevene (ibid: 142). De katolske skolene innehar dermed en betydelig posisjon i det franske utdanningssystemet. *Loi Debré* av 1959 har betydd mest for private skoler på

---

<sup>32</sup> Et vesentlig forskjell mellom skolene var at sekundærskolen fokuserte sterkt på klassiske dannelsesfag som latin, mens primærskolen var mer praktisk rettet. Mens sekundærskolens avsluttende eksamen (*baccalauréat*) kvalifiserte for opptak til universitetet, kvalifiserte ikke primærskolen for høyere utdanning (Gaulupeau 2004: 111ff). Det todelte systemet viste seg forøvrig i at det var forskjellige lærerutdanninger for lærere i primærskolen (*instituteur/trice*) og for lærere i sekundærskolen (*professeurs*).

<sup>33</sup> Første etappe i prosessen var at primærskolens videreutdanning EPS (*école primaire supérieur*) ble sidestilt med sekundærskolens første nivå *collège* (1941) og at sekundærskolens forberedelsesklasser (*classes élémentaires*) forsvant (1945) (Prost 1968: 419f). *Collège* ble med andre ord et mellomtrinn og bindeledd mellom de to systemene. Men i første omgang ble det sosiale skillet opprettholdt ved at elever fra folket hovedsaklig valgte de *collèges* som tidligere hadde vært EPS og var mer praktisk rettet, mens elitens barn valgte det klassiske *collège* som hadde bakgrunn i sekundærskolen. Dette ble endret ved at de forskjellige *collège* ble samlet og standardisert for å gi et enhetlig tilbud. Fra 1963 fantes det kun to typer *collège* og i 1975 ble også disse samlet, og linjevalgene var dermed utsatt til *lycée*. Enhetsskolen ble med dette regnet som fullført (Gaulupeau 2004: 124).

1900-tallet. Staten går inn med økonomisk støtte, bl.a. i form av lønn til lærerne, mot at de private skolene følger statens utdanningskrav og er åpne for alle uansett religiøs/filosofisk overbevisning. Dette betyr at det er skolen, og ikke utdanningen, som skal være privat. Privatskolene har mulighet til å inngå tre ulike kontrakter med staten ut ifra grad av statlig kontroll og støtte. I dag er det like mye sosial bakgrunn som religiøs overbevisning som er årsaken til at foreldre velger å plassere barna sine i katolske skoler (ibid.). Man kan dermed si at det private skolemarkedet er med på å opprettholde sosiale skiller i samfunnet.

### *Muslimsk innvandring*

Loven som forbyr religiøse symboler i skolen har bakgrunn i flerkulturelle utfordringer som blant annet integrasjon av muslimske innvandrere.<sup>34</sup> Med rundt 5 millioner franske muslimer, er islam den andre største religionen i Frankrike (Garanto 2002: 281).<sup>35</sup> I likhet med blant annet Norge, trengte Frankrike å importere arbeidskraft for å bygge opp landet etter andre verdenskrig, og en stor andel av dagens franske muslimer har bakgrunn i arbeidsinnvandring fra Nord-Afrika i etterkrigsårene (Søvik 1998: 39ff). De første innvandrerne var stort sett unge menn som var innstilt på å returnere til familien i hjemlandet etter en arbeidsperiode i Frankrike, som. Etter oljekrisen i 1974 steg arbeidsledigheten, og Frankrike svarte med å stenge alle grenser for innvandring. De som allerede var der, fikk imidlertid lov til å bli. Eventuell kone og barn i hjemlandet fikk også oppholdstillatelse i Frankrike på grunnlag av såkalt familiegjensforening.

Med familiegjensforeningene endret tanken om en midlertidig arbeidsperiode seg til et ønske om permanent bosetting i Frankrike. Familieliv og varig bosetting medførte i sin tur et økende behov for å utøve kulturelle og religiøse tradisjoner blant muslimene. Dette er bakgrunnen for at islam ble en mer synlig religion i Frankrike på 1980-tallet (Søvik 1998: 49ff). Samfunnet reagerte på dette med å bli mer fiendtlig overfor immigranter. Meningsmålinger viser at det på 80-tallet er en markant økning i antall

---

<sup>34</sup> Dette kommer frem av president Jacques Chiracs mandat til utvalget bak *Laïcité et République* og blir forklart nærmere i kapittel 4.1.1.

<sup>35</sup> Det er umulig å angi det eksakte antallet muslimer i Frankrike, da den franske sekulære staten ikke registrerer religiøs tilhørighet.

---

personer som er bekymret over immigranternes religionsutøvelse og kulturelle tradisjoner i Frankrike (ibid: 40). At islam ble synlig i den franske offentligheten gjenspeilte seg også i skolen, der enkelte muslimer nektet å delta i kroppsøvingstimene eller kreve skolemat som var tilbreddt etter religiøse regler (ibid: 52). Et av de mest synlige symboler på religionen var imidlertid jentenes *hijab*, og i 1989 startet en langvarig konflikt om bruk av *hijab* i skolen.<sup>36</sup>

Som sett har den franske skolen i prinsippet vært sekulær siden skoleloven i 1880-årene. Opprettelsen av en offentlig og sekulær skole i 1882 innebar at kristendomsundervisningen ikke lenger var skolens ansvar. Trosopplæringen ble utskilt fra skolen, og elevene fikk en fridag i uken for å følge religionsundervisning utenfor skolen. Dette innebar et skille mellom skole og religion, og på slutten av 1900-tallet hevdet enkelte at dette skillet synes å være truet av at religion på nytt blir synlig i skolen. Noen mente at bruk av *hijab* var en form for markering som kom i konflikt med prinsippet om den sekulære skolen (Søvik 1998: 92). Som jeg skal vise i kapittel 4, er slike henvisninger til skolehistorien og den sekulære tradisjonen helt sentrale i den franske utredningen *Laïcité et République* (2004).

## 2.2 Utviklingen av den offentlige skolen i Norge<sup>37</sup>

### 2.2.1 Kirkeskole

Grunnskolenes fødsel blir gjerne satt til 1739 med ”Forordning om Skolerne på Landet i Norge” (Tønnessen 2004: 17f). Før dette hadde bare et lite mindretall fått skolegang på de såkalte latinerskolene. Det eksisterte også et lærlingsystem som ble drevet av de ulike håndverkslaugene, men begrepet skole var særlig knyttet til latinerskolen som baserte opplæringen på bøker. Den nye Allmueskolen kom tre år etter at konfirmasjonen hadde blitt lovbestemt i 1736. Skolen skulle fungere som en forberedelse til konfirmasjonen, og

---

<sup>36</sup> Se kapittel 4.1.1 for en presentasjon av denne konflikten, som på fransk gjerne blir kalt *l'affaire de foulard* (skautaffæren).

<sup>37</sup> Fremstillingen er basert på Tønnessen 2004.



innholdet i undervisningen var i hovedsak lesing, bibelkunnskap og kirkehistorie. Skolen var helt avhengig av prestene, da det var de lokale menighetenes ansvar å opprette den beste skoleordningen ut ifra lokale forhold. Det var presten som ansatte lærerne og som satte som krav at han ”måtte kunne lære barn å lese, var stø i katekisma og sjøl føre et ulastelig liv” (ibid: 17). Fram til midten av 1800-tallet var kristendomsopplæring skolens hovedoppgaveoppgave.

Under kirkeskolens tid var det store forskjeller mellom skoletilbudet på landet og i byene. Forordningen fra 1739 gjaldt ikke i byene, men siden byene var små og de fleste bodde på landet, dekket den likevel mesteparten av befolkningen (Tønnessen 2004: 20). I byene gikk barna gjerne på latinerskole eller borgerskole, som begge var betalingsskoler.<sup>38</sup> Det ble også opprettet fattigskoler i byene. Mange bybarn falt likevel helt utenfor systemet og fikk ingen skolegang. Men for de som gikk på skole, var tilbudet i byene bedre, og ikke minst var det mer undervisning enn på landsbygda. På landsbygda hadde de ofte ikke en fast skole, men en omgangsskole der læreren besøkte bygda noen uker i året (ibid: 19). Barna ble da gjerne samlet til undervisning på en lokal gård. Forordningen av 1739 foreslo at skolegangen skulle vare fra sjuårsalderen fram til konfirmasjonen, med tre måneders undervisning hvert år. Dette var imidlertid bare et forslag og det var store lokale variasjoner (ibid: 18).

### 2.2.2 Kristen kunnskapsskole

Overgangen fra kirkeskole til kunnskapsskole startet i byene. I byskoleloven av 1848<sup>39</sup> ble det lovvedtatt at også byene skulle ha en Almueskole. Denne skolen ble fra starten av mer kunnskapsbasert enn den tradisjonelle kirkeskolen på landet. Likevel fortsatte kristendommen å ha en helt sentral plass i skolen. Skolens formål var å støtte foreldrene i arbeidet med å oppdra barnet etter den kristne lære:

Det skal være Almueskolernes Formaal at understøtte den huuslige  
Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og

---

<sup>38</sup> Borgerskolene ble opprettet av borgerskapet som vokste fram i byene på 1600- og 1700-tallet. Norges første borgerskole var *Trondhjems borgerlige Realskole* fra 1784 (Tønnessen 2004: 21).

<sup>39</sup> ”Lov om Almueskolevæsenet i Kjøpstederne af 12. Juli 1848” (Stensvold 2005: 514)

---

derhos at forskafe den de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert Medlem av Statssamfunnet bør besitte.<sup>40</sup>

Det er imidlertid verd å merke seg at skolens oppgave ikke lenger begrenser seg til å gi en kristen oppdragelse, men at skolen også skal formidle allmenne kunnskaper, nemlig ”de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert Medlem av Statssamfunnet bør besitte”. Dette viser at skolen var i ferd med å utvikle seg fra kirkeskole til en mer kunnskapsorientert skole. Foreløpig gjaldt dette bare for byskolen. Landsskolen, som favnet en større del av befolkningen, kom etter i 1960.

Landsskoleloven av 1960<sup>41</sup> innførte nye kunnskapsorienterte fag også på landet, og fra nå av besto undervisningen av lesing og skriving, kristendom, naturfag, historie, sang og regning (Kjølberg og Sigurdson 1998: 34). Fagene var ennå ikke oppdelte fagdisipliner, men kom inn som elementer i leseopplæringen. P.A. Jensens lesebok fra 1963 kan stå som et eksempel på skolens dreining fra kristendomsundervisning til en mer generelt kunnskapsorientert skole.<sup>42</sup> Mens tidligere lesebøker stort sett bestod av bibelstoff, inneholdt den nye leseboken også skjønnlitteratur og faglitteratur som verken var knyttet til Bibelen eller kristendommen (Tønnessen 2004: 28f). Jensens lesebok møtte stor motstand. Særlig på bygdene var det vanskelig å godta utviklingen i retning en mer sekulær skole. Konservative kretser så ikke med blide øyne på at kirkeskolen gradvis forsvant, men de kjempet forgjeves mot en utvikling som skulle fortsette.

Ikke bare undervisningen, men også ledelsen av skolen ble mer sekulær. Landsskolene hadde fra starten av vært i hendene på den lokale menigheten, men nå var kirkens menn i ferd med å miste makt over skolen. I den nye skoleloven fra 1960 ble det slått fast at en skoledirektør skulle inneha øverste myndighet over skolen (Tønnessen 2004: 44). Det ble likevel ikke brutt med den kirkelige tradisjonen over natten, og i lang tid var det vanlig at skoledirektøren var teolog.<sup>43</sup> Men demokratisering og løsrivelse fra

---

<sup>40</sup> Byskolelovens formålsparagraf, sitert i *Identitet og dialog* 1995: 12.

<sup>41</sup> ”Lov om Almueskolevæsenet paa Landet af 16de Mai 1860” (Stensvold 2005: 514)

<sup>42</sup> ”Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet” (Stensvold 2005: 335).

<sup>43</sup> Mellom 1860 og 1900 var alle skoledirektører teologer, med bare ett unntak (Telhaug og Mediås 2003: 433).

kirken var et faktum, noe som også kom til synet gjennom opprettelsen av et skolestyre.<sup>44</sup> Sognepresten hadde riktignok den øverste posisjonen som formann, men de andre i kommisjonen hadde ingen direkte forbindelse til kirken: ordfører, lærerrepresentant og representanter valgt av kommunestyret (ibid.).

### 2.2.3 Folkeskole

I årene etter Landsskoleloven var de fleste enige i at en ytterligere forbedringen av skolen var ønskelig. Men det var politisk uenighet rundt idégrunnlaget for endringen. Det konservative Høyre ønsket en luthersk menighetsskole, mens det liberale Venstre ønsket en sekulær kommuneskole (Kjølberg og Sigurdson 1998: 38f). Den politiske kampen gjorde at det tok tid å innføre den neste skoleloven. Ikke før i 1889 ble den kirkelige allmueskolen lovmessig erstattet av en borgelig folkeskole, nesten tretti år etter den banebrytende Landsskoleloven i 1860.

Med folkeskoleloven av 1889 ble det lovfestet obligatorisk undervisning for alle barn mellom 6 og 11 år, slik det hadde blitt slått fast også i de franske skolereformene noen år tidligere. Men i den norske skolen forble kristendom fortsatt et sentralt fag i skolen. Det var dermed ikke som i Frankrike snakk om et brudd mellom den offentlige skolen og kirken, men fag som ikke hadde noe med kristendom å gjøre stadig fikk større betydning. De ulike emnene fra Jensens lesebok ble til egne fagdisipliner. Det vil si at allmennkunnskapen ikke lenger ble behandlet under lesing, men under ulike kunnskapsfag som historie, geografi, naturlære. Mot slutten av århundret kom ytterligere nye fag som gymnastikk, sløyd og håndarbeid. Det var store lokale variasjoner over når de nye fagene ble innført. Loven åpnet nemlig for en viss kommunal frihet i forhold til fagvalg (Tønnessen 2004: 29). Generelt var byene forut for landsbygda, og Østlandet forut for resten av bygdenorge. Med en utvidet fagkrets kom også utvidet undervisningstid. Og med arbeiderbevegelsens kamp mot barnearbeid, fikk man gradvis bukt med at fattigbarn var fraværende på grunn av arbeid (ibid: 32).

---

<sup>44</sup> Skolestyret ble opprinnelig kalt en skolekommisjon. Kommisjonen skiftet navn til skolestyre etter folkeskoleloven i 1889.

---

I folkeskolen var kristendomsundervisning et blant flere fag, men kristendomsfaget beholdt i lang tid en svært sentral plass i skolen. På begynnelsen av 1900-tallet utgjorde kristendomsundervisningen fortsatt 20-30 % av skoletiden. Timetallet gikk imidlertid stadig nedover, og i 1922 hadde fagets andel av skoletiden sunket til 11 % (*Identitet og Dialog* 1995: 14). Kristendomsundervisningens plass i skolen ble med dette mer og mer likt et hvilket som helst annet fag. Men fortsatt stod kristendomsfaget i en særstilling som kirkens formelle dåpsopplæring, og sognepresten tillatelse til å inspisere undervisningen. Gjennom kristendomsundervisningen bevarte dermed skolen sitt spesielt forhold til kirken.

## 2.2.4 Enhetsskole

Ved loven av 1889 skiftet allmueskolen navn til folkeskole. Det nye navnet sier noe om en av hovedtankene bak den norske skolepolitikken: tanken om en enhetsskole. Som i Frankrike utviklet de samfunnssegregerte skolene seg til et felles skolesystem for hele befolkningen. Allmueskolen ble omdannet til en obligatorisk barneskole. Borgerskolen ble forvandlet til middelskolen, trinnet mellom folkeskole og gymnas, og ble også ført videre som linjer ved gymnaset. Latinerskolen kunne vi finne igjen som en egen linje ved gymnaset (Tønnessen 2004: 27).

Utviklingen av enhetsskolen inntraff noe tidligere i Norge enn i Frankrike. Man kan si at det startet med opprettelsen av en femårig obligatorisk folkeskole i 1889. Borgerskolen og Latinerskolen kom gradvis til å omfatte den ”høyere skolen”, dvs. skolegang som bygget på folkeskolen (Tønnessen 2004: 48). Overgangen fra folkeskolen til disse skolene startet allerede på 1860-tallet med overgang etter tredje klasse. Ikke før i slutten av 1930-åra var ordningen med ”høyere skole” fullstendig, med overgang til middelskolen etter fullført folkeskole og derfra til gymnas med ulike linjevalg. Igjen stod et enhetlig offentlig skolesystem. Privatskoler fantes det nesten ikke.<sup>45</sup> Det førmoderne skolesystemet der hver stand hadde sitt skolesystem var forsvunnet, og man satt igjen med et felles skolesystem: barneskole, ungdomsskole og gymnas.

---

<sup>45</sup> Ved starten av 1900-tallet gikk omlag 8 % av skolebarna i private skoler. I 1940 var andelen sunket til mindre enn 1 % (Tønnessen 2004: 55).

### *Kristendom som kulturarv*

Fullføringen av det enhetlige skolesystemet inntraff samtidig med at Arbeiderpartiet tok over den politiske makten i Norge. Partiet dominerte det politiske bildet i etterkrigstiden og la dermed grunnlaget for skoleutviklingen i samme periode. Med Arbeiderpartiet ved makten fikk kristendomsfaget i skolen nytt innhold og ny betydning. Første betydningsfulle endring i kristendomsfaget kom med Normalplanene av 1939. Her ble det for første gang åpnet for en viss pluralisme i kristendomsundervisningen. Faget skulle fortsatt bidra til å gi barna en moralsk oppdragelse ut ifra den lutherske tro (§1), men samtidig ble det lagt vekt på forståelse og toleranse overfor andre religioner:

...læraren må vera merksam på at dei ulike heimane som elevane kjem frå, har ulikt syn i dei spørsmåla som ein har føre seg i kristendomsopplæringa. Han må difor omhugsamt akta seg for alt som kan verka som sårande åtak på andre si meining, og læra elevane at ein må syna tolsemd mot menneske som tenkjer annleis enn ein sjølv.<sup>46</sup>

Fra nå av var det altså et krav om toleranse i kristendomsopplæringen, og det åpnes dermed for pluralisme og trosfrihet i skolen.<sup>47</sup> Teoretisk sett mistet den lutherske tro sin tidligere suverene posisjon, og Hovdelien hevder at dette medførte at religionenes sannhetsspørsmål ble mindre viktig (2003: 15).

Arbeiderpartiet arbeidet i andre del av 1900-tallet aktivt for å omdefinere kristendom fra tro til kultur. Dette ble gjort for å skape en felleskultur som folk kunne samles rundt og som kunne styrke en felles, nasjonal identitet (Stensvold 2005: 395f). En forståelse av kristendommen som kultur kom i følge Meling for første gang til uttrykk i skoleloven av 1959 (Meling 1983), og i ettertid har denne kristendomsforståelsen preget alle skolelover og læreplaner.

Siden Arbeiderpartiets første prinsippprogram i 1891 hadde partiet hovedsaklig hatt en negativ holdning til kristendomsundervisning i skolen. Partiets holdning kan i så måte sammenliknes med republikanernes kamp mot religionsundervisning i Frankrike. Under innstillingen til ny folkeskole lov i 1958 gikk imidlertid Arbeiderpartiet inn for at kristendomsfaget skulle bestå. Hvordan kan dette forklares? Gjennom en analyse av

---

<sup>46</sup> Utdrag fra rettledningen til normalplanene av 1939, sitert i *Identitet og dialog* 1995: 14.

<sup>47</sup> I realiteten menes her toleranse ovenfor andre *kristne* trossamfunn, da det nærmest bare fantes kristne trossamfunn i Norge på den tiden.

---

Arbeiderpartiets skoleprogram og landsmøter på 1950-tallet synliggjør Øyvind Meling (1983) hvordan partiet stod for en omdefinering av kristendomsfaget i denne tiårsperioden. Melings analyse viser at Arbeiderpartiets kristendomsfag i 1958 var et helt annet fag enn det faget kirken gikk inn for. Arbeiderpartiet gikk inn for et kristendomsfag hvis hovedfunksjon var å formidle kunnskaper om en felles, nasjonal kultur. Kristendommen fikk med andre ord en sentral plass i en felleskultur alle barn skulle sosialiseres inn i. Kirken ønsket imidlertid fortsatt å videreføre skolens kristendomsundervisning som en del av sin dåpsopplæring. Arbeiderpartiets innstilling til kristendomsfaget møtte derfor stor kritikk fra kristne og borgerlige kretser. I den nye folkeskoleloven som ble vedtatt i 1959 vektlegges kristendommens kulturaspekt i tråd med Arbeiderpartiets program (Meling 1983: 6).

I skoledebattene på 1960-tallet ble kristendomsfaget for første gang forbundet med ordet kulturarv. Undervisningen skulle gjenspeile norsk kulturarv, og kristendomsfaget ble legitimert ut i fra at elevene skulle få kunnskaper om ”kristen tro og moral” som en viktig del av landets tradisjoner:

... folkeskolen må tuftes på undervisning og oppsøking på dei grunnleggjande tradisjonane i vår kultur: kristen tru og moral, dei demokratiske ideane og vitenskapleg tenkjemåte og metode, og ... den må hjelpe til å styrkje dette kulturbegrepet. Oppgåva her må ikkje bare vere å gje kunnskapar, men å hjelpe elevane til å eigne til seg åndsverdiane i desse tradisjonane som ein del av deira livsinnstilling og livhaldning.<sup>48</sup>

I skoleloven av 1969 ble det videre slått fast at kristendomsfag skulle være et rent kunnskapsfag på linje med de andre skolefagene.<sup>49</sup> Faget kunne derfor ikke forstås som kirkens dåpsopplæring, sognepresten mistet sin rett til å innsiære undervisningen og fritaksretten ble innført. Bruddet mellom skole og kirke var med dette fullstendig. Kristendomsfaget skulle fortsatt ta utgangspunkt i den evangelisk-lutherske tro, men målet var ikke forkynnelse, men formidling av kristne verdier og kulturarv (Stensvold 2005: 395). Kristendommen bevarte dermed en sentral plass i skolen. Dette kom til

---

<sup>48</sup> *Innstilling frå Folkeskolekomitéen* 1963: 117, sitert i *Identitet og dialog* 1995: 15.

<sup>49</sup> Skoleloven i 1969 må ses på som et direkte resultat av en grunnloveendring i 1964 som sikret full religionsfrihet for alle norske statsborgere, hevder Stensvold (2005: 395).

uttrykk i formålsparagrafen, der det heter at skolen, i samarbeid med hjemmet, skal ”hjelp til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding”.<sup>50</sup>

### *Splittet opplæring i religion og livssyn*

Etter press fra blant annet Humanetisk forbund ble faget livssynsorientering opprettet i 1974 som et alternativ til kristendomsundervisning (Hovdelien 2003: 17f). Dette var et tilbud til barn av foreldre som ikke var medlemmer i statskirken. Alternativer til kristendomsundervisningen ble stadig mer aktuelt ettersom innvandring fra ikke-kristne land økte. Vogt skriver at den muslimske innvandringen til Norge startet på slutten av 1960-tallet (Vogt 2000: 16). Som i Frankrike var det i første omgang snakk om arbeidsinnvandring. I neste omgang, da økonomiske nedgangstider satte en sluttstrek for åpne grenser,<sup>51</sup> var det familiegjengforeninger som sto for innvandringen. At Norge i økende grad ble flerreligiøst gjenspeilet seg i at stadig flere elever valgte livssynsorientering i stedet for kristendomsundervisning.<sup>52</sup>

Faget livssynsorientering skiftet i 1987 navn til livssynskunnskap og inneholdt fra nå av noe mer stoff om kristendom. Det ble samtidig lov å erstatte skolens kristendoms- og livssynsundervisning med trosopplæring i regi av eget trossamfunn. I 1987 ble det også åpnet for lokal tilrettelegging av kristendomsfaget, som et svar på at elevene i enkelte skoler representerte et større religiøst mangfold enn det som tidligere var tilfelle. Samme år ble det slått fast at skolen var verdiforankret både i kristne og humanistiske verdier. Det kristne og det humanistiske stod dermed ikke i motsetning, noe som kan virke paradoksalt i lys av Humanetisk forbunds motstand mot kristendomsfaget. Alliansen mellom det kristne og det humanistiske kan, i følge Hovdelien, bare forstås i kraft av at det ikke er snakk om livssynbaserte verdier, men om tradisjon og kulturell arv (Hovdelien 2003: 17).

Mens kristendomsundervisningen tidligere hadde vært et felles fag, førte som sett økt religiøs- og livssynsmessig pluralisme i andre halvdel av 1900-tallet til et splittet

---

<sup>50</sup> *Lov om grunnskolen*, 13. Juni, nr. 24, 1969.

<sup>51</sup> Arbeidsinnvandringen tok slutt i 1975.

<sup>52</sup> 274 elever i 1982 og ca. 20 000 på begynnelsen av 90-tallet (*Identitet og dialog* 1995: 16).

---

opplæringstilbud i religion og livssyn. Dette kunne komme i strid med læreplanens vektlegging av at alle elever skulle få kjennskap til felles kultur og tradisjoner (se kapittel 4.1.2). I denne situasjonen ble det fra politisk hold ønsket å etablere et nytt religionsfag som skulle gi felles opplæring i religion og livssyn. I Stortinget ble det fremmet forslag om at skolen skulle gi en religionsnøytralt opplæring i kultur, verdier og livssyn. Forslaget fikk kun 15 av 105 stemmer under avstemningen i 1995. To år senere ble i stedet KRL-faget opprettet, et felles religionsfag med utgangspunkt i kristendommen.

## 2.3 Oppsummering

Både i Norge og Frankrike har den offentlige skolen utviklet seg fra en kirkeskole der målet først og fremst var å forme elevene til å bli gode kristne. Overgangen fra kirkeskole til folkeskole på slutten av 1800-tallet medførte i begge landene at kirken fikk mindre innflytelse over skolen. Forholdet mellom skole og kirke utviklet seg imidlertid forskjellig i de to landene. I Frankrike skilte skole og kirke vei, mens den norske folkeskolen utviklet seg med kirken ved sin side.

Opprettelsen av en obligatorisk folkeskole i Frankrike i 1880-årene markerer et brudd med skolens kirkelige tilknytning. Kristendomsundervisningen ble utskilt fra skolen i 1882, og var heretter en oppgave for prest og kirke, utenfor skolens regi (jfr. Kapittel 2.1.2). Opprettelsen av den norske folkeskolen i 1889 innebar ikke et tilsvarende skille mellom kirke og skole. Skolen forble konfesjonsmessig forankret i den evangelisk-lutherske lære, og kristendomsundervisning var fortsatt en sentral del av skolens oppgaver (jfr. Kapittel 2.2.3). Kristendomsfaget ble imidlertid i større grad et kunnskapsfag på linje med andre skolefag, og utgjorde en stadig mindre del av undervisningstiden. Ikke før i 1969 opphørte skolens konfesjonsmessige forankring i den evangelisk-lutherske lære. Skoleloven av 1969 slo imidlertid fast at skolen skulle ha en kristen formålparagraf, og det var derfor ikke snakk om et fullstendig skille mellom skole og kristendom (jfr. Kapittel 2.2.4). Dette viser seg også i at kristendomsfaget bestod. Faget skulle imidlertid ikke være forkynnende, men formidle den kristne kulturarven.



Mens den offentlige skolen i Frankrike i dag er sekulær og nøytral i forhold til enhver religion, er altså den norske skolen uten konfesjonsmessig forankring, men med kristen formålsparagraf.

Som en av de viktigste sosialiseringsinstitusjoner kan endringer i skolen speile samfunnsutviklingen. I neste kapittel skal vi se at overgangen fra kirkeskole til folkeskole var en av flere samfunnsendringer i en omfattende sosiokulturelle prosess på 1800-tallet: sekularisering. Et liknende samsvar mellom skolens utvikling og utviklingen i samfunnet forøvrig finner vi også i dagens flerkulturelle samfunn. Med arbeidsinnvandring fra ikke-kristne land i etterkrigstiden, har både det norske og det franske samfunnet blitt mer flerreligiøst. Dette reflekteres som sett i skolen, hvor elever med bakgrunn fra forskjellige religioner og livssyn samles. Det flerreligiøse og flerkulturelle samfunnet har medført endringer, og til dels utfordringer for skolen. I Frankrike ble som sett islams synlighet i skolen sett på med misnøye og som uforenelig med at skolen skal være sekulær. Norge, på sin side, fikk i lys av religionspluralismen nye opplæringstilbud i religion og livssyn, noe som kom i konflikt med at alle elever, i følge læreplanen, skulle få opplæring i den kristne felleskultur og kulturarv. Dette er noe av bakgrunnen for *laïcité*-loven og KRL-faget som jeg skal komme tilbake til i kapittel 4. Men først skal jeg som sagt beskrive hvordan sekulariseringsprosessen utartet seg i Norge og Frankrike på 1800-tallet.



### 3 *Laïcité* og sekularisering

---

I det såkalte Gjønnnes-utvalget, som la fram sin innstilling til framtiden for den norske statskirke 31. januar 2006, går flertallet inn for en løsere, men ikke helt brutt forbindelse mellom stat og kirke.<sup>53</sup> Det er to hundre år siden den franske stat hadde en offisiell religion, og nylig markerte landet at det var hundre år siden stat og kirke ble fullstendig uavhengige av hverandre.<sup>54</sup> Det juridiske forholdet mellom stat og religion er med andre ord forskjellig i de to landene. Men vi finner likehetstrekk i selve utviklingsprosessen som ligger bak dagens forhold til religion i henholdsvis Norge og Frankrike. Begge landene har i løpet av 1800-tallet vært igjennom en omfattende sekulariseringsprosess fra et samfunn der kirken inntok en dominerende maktposisjon, til sekulære samfunn hvor kirken har begrenset innflytelse. Resultatet i Frankrike har blitt en autonom kirke nærmest uten bindinger til staten, mens Norge har fått en ”demokratisk folkekirke” (Oftestad 1998). Den franske sosiologen Jean Baubérot hevder at alle land som har vært gjennom en sekulariseringsprosess har utviklet sin egen variant av *laïcité* (2004: 247). Sekularisering i henholdsvis Norge og Frankrike – dvs. utviklingen av det Baubérot ville kalt en norsk og en fransk *laïcité* – er fokus i dette kapitlet. Men jeg skal starte med en forklaring av begrepet *laïcité*.

#### 3.1 *Laïcité*

”La *laïcité* est une valeur fondatrice et un principe essentiel de la République”, heter det i utredningen *Laïcité et République* (2004). Det er ingen tvil om at *laïcité* er et viktig begrep i Frankrike, men vi har ingen god norsk oversettelse av ordet. Det nærmeste vi kommer er sekularitet, verdslighet eller livssynsnøytralitet, men ingen av disse norske begrepene kan dekke den spesielle plassen det franske begrepet har i fransk kultur og

---

<sup>53</sup> Utredningen fra Gjønnnes-utvalget heter *Staten og Den norske kirke* (NOU 2006-2).

<sup>54</sup> Hundreårsmarkeringen pågikk gjennom hele 2005, men den eksakte dagen var 9. desember.

---

historie. Ikke før i 1946 ble *laïcité* skrevet inn i den franske grunnloven, men for å forstå begrepets (skiftende) betydning må vi starte 200 år tidligere.

I følge Nicole Allieu (1996: 9f) har begrepet *laïc/laïcité* hatt tre hovedbetydninger, hvorav den siste er gjeldende i dag. Den etonymiske opprinnelsen til begrepet gir en hentydning til begrepets første betydning. Begrepet kommer fra det greske ordet *lais* som betyr ”folk”. Under *Ancien Regime* var Frankrike en strengt hierarkisk stat der befolkningen ble delt i tre stender: geistligheten (*le clergé*), aristokratiet (*la noblesse*) og tredjestanden (*le tiers-état*). I dette samfunnet ble adjektivet *laïc* brukt for å betegne de som ikke tilhørte presteklassen. Begrepet betegner i denne sammenheng alle dem som ikke tilhører geistligheten, med andre ord ”folket”.

På 1800-tallet fikk begrepet en videre og tildels endret betydning. Det kom til å bli brukt som betegnelse på de samfunnsrom og institusjoner som ikke var under den katolske kirkes makt og kontroll (Allieu 1996: 10). Det er i denne sammenheng at substantivet *laïcité* ble tatt i bruk av republikanere som kjempet for statens uavhengighet til kirken. Begrepet ble da brukt for å betegne dette uavhengighetforholdet. *Laïcité* var dermed et prinsipp som de republikanske kreftene på 1800-tallet kjempet for. Ferdinand Buissons (1841-1932) ga den første systematiske framstillingen av denne forståelsen av begrepet (Baubérot 2004: 14).<sup>55</sup> Han knyttet *laïcité* til tidens institusjonelle differensiering. Kirken ble redusert til å være en blant flere samfunnsinstitusjoner og mistet dermed sitt formynderskap over resten av samfunnet. I følge Buissons var sekulariseringen av skolen i 1880-årene siste trinn i denne prosessen som hadde sitt utgangspunkt i den franske revolusjonen (ibid: 15).

Fra slutten av 1800-tallet ble nok engang betydningen som legges i begrepet endret. Fra å være rent deskriptivt, ble det nå i økende grad brukt som betegnelse på en politisk ideologi (Ognier 1994: 132). Denne betydningen, som fremdeles gjelder i dag, ble utviklet i etterkant av skolereformene og fram til skillet mellom stat og kirke i 1905. Ifølge Ognier kom denne ideologien først til uttrykk i begrunnelsen for forbudet mot religiøse privatskoler først på 1900-tallet. De rådende argumentene for dette forbudet, som ble vedtatt i 1904, var at kirkens skoler stod for en utdanning som direkte streid mot

---

<sup>55</sup> Buisson skrev artikkelen ”Laïcité” i *Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire* (1880-87).

demokratiske verdier (ibid: 132). For det første måtte undervisningspersonalet gi opp sin stilling som frie, autonome borgere når de tilpasset sin undervisning til kirkens tro, og de var derfor ikke i stand til å formidle en rasjonell tankegang. For det andre bygget disse skolene opp under ungdoms hat mot Republikken i og med at skolene gjerne var underlagt autoriteter utenfor landet, dvs. paven. I lys av dette ser Ognier en transformasjon av *laïcité*-begrepet:

Elle [la laïcité] n'est plus seulement un principe de séparation entre la sphère civile, publique et la sphère religieuse (...). Elle est devenue l'expression d'une politique visant à détruire toute doctrine, toute pensée, et leur rapport institutionnel, qui seraient placés en position de concurrence face à l'État républicain (Ognier 1994: 132).

*Laïcité* betegner ikke lenger et skille mellom to sfærer, men har blitt en statsfilosofi. Ognier påpeker at det er i denne perioden at begrepet "laïcisme" ble tatt i bruk (1994: 133). *Laïcité* er med andre ord forvandlet til en "isme" på linje med andre ideologier.

Vi har sett at betydningen som legges i begrepet *laïcité* henger sammen med konteksten. Dette er et hovedpoeng for Baubérot. I boken *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison* (Baubérot 2004) ser han på dagens *laïcité*-begrep som et resultat av en sosiohistorisk prosess: "Elle constitue le résultat, à un moment donné, d'un processus socio-historique de laïcisation qui s'exerce dans différents domaines et comporte diverses dimensions" (Baubérot 2004: 247). Baubérot kaller denne prosessen *laïcisation*.<sup>56</sup> Han bruker dette begrepet som en erstatning for det mer brukte religionsosiologiske begrepet sekularisering. Med begrepet *laïcisation* legger Baubérot vekt på resultatet av sekulariseringsprosessen.<sup>57</sup>

Det er vanlig å forstå *laïcité* som noe særegent fransk. Baubérot argumenterer imidlertid mot dette (ibid: 247). Som nevnt ser han *laïcité* som et resultat av sekulariseringsprosessen. Dermed vil alle sekulære land ha sin egen *laïcité*, hevder han. Han tar skolereformene i Vest-Europa på slutten av 1800-tallet som et eksempel:

---

<sup>56</sup> *Laïcisation* er et begrep som det er vanlig å bruke spesifikt om de franske skolereformene på 1880-tallet og om skille mellom stat og kirke i 1905 (se f.eks. Ormières 2002). Baubérot begrenser imidlertid ikke *laïcisation* til disse reformene, men ser på dem som delelement i en omfattende sekulariseringsprosess.

<sup>57</sup> Baubérot bruker også begrepet sekularisering, men da kun i forbindelse med differensieringsprosessen av samfunnets institusjoner, som for eksempel skolens og medisinsens løsrivelse fra kirken.

---

Le problème de la neutralité scolaire se trouve posé dans différents pays. Les solutions qui lui seront apportées en Grande-Bretagne, en Belgique, en Allemagne, en Italie, dans les années 1870-1880, sont différentes et rencontrent des succès divers. Mais elles relèvent toutes, en leur manière, d'un processus de laïcisation et il est possible de les comparer (Baubérot 2004: 250).

Baubérot påpeker her at prosessen tar ulik form og får ulike resultater avhengig av hvor den finner sted. Likevel er skolereformene i alle landene uttrykk for sekularisering, og det er derfor mulig å sammenlikne dem. I følge ham kan den generelle analysen som han bruker på den franske *laïcité*, også benyttes for å analysere andre lands "laïcitéer":

Nous avons étudié la laïcité en France, pays où elle apparaît comme une construction historique et un enjeu particulièrement important, mais nous espérons avoir établi une grille qui peut servir d'instrument théorique pour analyser d'autres laïcités (Baubérot 2004: 247).

Med utgangspunkt i Baubérot og hans modell, skal jeg i det følgende se nærmere på sekulariseringsprosessen i Norge og i Frankrike.

### 3.2 Sekularisering

Sekularisering kan defineres som nedgang av religiøs autoritet i moderniteten (Chaves 1994). Tidsperioden vi kaller modernitet startet i Europa på midten av 1800-tallet. Moderniteten sprang ut av opplysningstiden og den industrielle revolusjonen, og var knyttet til framveksten av vitenskap og teknologi. I det nye verdensbilde ble fornuft og rasjonalitet sett på som eneste vei til kunnskap. 1800-tallet bar preg av at kristendommen var i ferd med å miste sin enhetlige rolle i samfunnet, både i Norge og i Frankrike. Gauchet bruker i denne sammenheng begrepet "la sortie de la religion" (1998: 9). Dette innebærer at ulike samfunnssektorer løsrev seg fra religionens hegemoni og at kristendommen ble en av mange sektorer. Det ble åpnet for et større mangfold av normer og roller, og religion ble mer og mer forstått som et individuelt valg.

Baubérot deler sekulariseringsprosessen opp i fire dimensjoner: Opphevelse av det tette forholdet mellom religion og stat, sekularisering av skolen og andre sosialiseringsinstitusjoner, nasjonal identitetsbygging basert på sekulære verdier, samt

individuell trosfrihet. Sekulariseringen innebærer med andre ord at religion mister herredømme over staten, sosialiseringen, den nasjonale identiteten og individet. Før jeg kommer nærmere inn på de fire dimensjonene i henholdsvis Frankrike og Norge, skal jeg gi en kort oversikt over tankestrømninger som var viktige i sekulariseringsprosessen.

En viktig forutsetning for sekularisering var evolusjonismen som preget 1800-tallets vitenskap og samfunnsdebatt. Evolusjonismen ser menneskets historie som en kontinuerlig vei mot sikrere kunnskap og sannhet. Dermed er forandring og utvikling alltid forbundet med framgang. Denne framtidsoptimismen har røtter tilbake til naturvitenskapens framgang i senmiddelalderen. Allerede på 1500-tallet begynte det religiøse verdensbilde å miste fotfeste til fordel for et mekanisk og profant bilde av verden. Denne utviklingen ble forsterket av opplysningsfilosofene som framelsket fornuften. De benektet ikke nødvendigvis Guds eksistens, men skilte klart mellom det verdslige og det hellige. Vitenskapens kunnskapsfelt ble skilt fra troen.

På 1800-tallet var Auguste Comte (1798-1857) den fremste franske representant for evolusjonismen (*Cours de philosophie positive* 1830-42). Gjennom utviklingsprosessen fra religion til naturvitenskap blir, i følge ham, troen på Gud erstattet med troen på mennesket. Det er med andre ord mennesket selv som er kilde til progresjon og utvikling. Og skolen står i sentrum for stadige overleveringer av ny kunnskap fra menneske til menneske. Comtes positive utvikling ender i naturvitenskap, og den mentalitetsendring som han uttrykker ble allment kjent gjennom det moderne franske skolesystemet. Gjennom opplæring i moderne vitenskaplige innsikter både når det gjaldt natur og historie, skulle hele folket bli opplært til å bruke fornuft. Dermed ville de også bli i stand til å se kritisk på kirkens lære og presteskapets mentalitetsmakt. Denne overgangen fra et religiøst til et naturvitenskaplige verdensbilde er en forutsetning for sekulariseringsprosessen.

Evolusjonismen og det naturvitenskaplige verdensbilde skulle påvirke utviklingen både i Norge og Frankrike. Mens påvirkningen i Frankrike kom som en opposisjon mot den katolske kirken, skulle den imidlertid i Norge også komme innad fra religiøse miljøer. De kjente opplysningsfilosofene Voltaire, Montesquieu, Rousseau etc. var alle franske, og allerede i 1789 gikk franskmenn til revolusjon i frihetens og fornuftens navn.

---

Her fantes en sterk sekulær elite som var svært kritisk til religionens makt (i ettertid betegnet som antiklerikalisme). På dette tidspunktet hadde frihetstankene i Norge kun nådd en belest borgerlig krets (Amundsen 2005: 293f). Et mer kritisk syn på forholdet mellom stat og religion skulle likevel begynne å gjøre seg gjeldende over hele landet.

Luthers lære om troen i sentrum dannet grunnlag for en individualistisk religionsopplevelse. Vi kan si at opplysningstidens fornuft og kritiske holdning kom til Norge indirekte via protestantismen hvor Luthers slagord ”troen alene” dannet grobunn for en individuell trosfrihet. 1700-tallets pietisme tok utgangspunkt i den personlige troen. Denne religiøse utviklingen skulle danne grobunn for en omfattende norsk lekbevegelse hvor den individuelle religiøse erfaring stod i sentrum. En viktig representant for lekbevegelsen var Hans Nielsen Hauge (1771-1824). Han havnet i fengsel fordi han kritiserte prestene og dannet religiøse forsamlinger utenfor statskirken. For lekbevegelsen var den personlige erfaringen av Gud viktigere enn samfunnets etablerte normer og lover. Grunnlaget for religiøs individualisering og skille mellom tro og vitenskap var dermed lagt.

### 3.3 Sekulariseringsprosessens fire dimensjoner

Det følgende er en framstilling av 1800-tallets sekulariseringsprosess i Frankrike og Norge fordelt på fire dimensjoner etter Baubérôts mønster: Religionen mistet herredømmet over staten, sosialiseringen, den nasjonale identiteten og individet. De ulike dimensjonene er ofte overlappende, men en slik inndeling kan likevel være nyttig for å illustrere at sekulariseringsprosessen omfattet flere samfunnsnivåer. Dette skal fungere som et bakteppe for å forstå landenes religionslovgivning i dag.

#### 3.3.1 Religion og stat

En dimensjon ved sekulariseringsprosessen er oppløsningen av den nære forbindelsen mellom stat og kirke (Baubérot 2004: 251). Gauchet påpeker at ”la sortie de la religion” er særlig knyttet til staten:



[...] l'histoire de la laïcité dans ce pays est intimement liée à l'histoire de l'État – de l'État en tant que l'un des principaux opérateurs du processus de sortie de la religion (Gauchet 1998: 41).

Stat, religion og sekularisering er med andre ord uløselig knyttet sammen. Både under eneveldet Danmark-Norge og det franske *Ancien Régime* var statsreligionen en altomfattende makt i samfunnet. Det er dette Gauchet kaller ”den absolutte fasen” i forholdet mellom stat og religion (1998: 31). Religion gjorde seg gjeldende på alle områder og legitimerte den hierarkiske samfunnsordningen. Sekularisering innebærer at religion mister denne altomfattende rollen. Det religiøse skilles gradvis fra det politiske domene.

#### *Frankrike*<sup>58</sup>

Da stat og kirke(r) ble skilt i 1905 kunne Frankrike se tilbake på en lang katolsk tradisjon.<sup>59</sup> Landet ble regnet for å være katolsk fra kong Clovis dåp i 498, og juridisk hadde katolisismen vært statsreligion siden forliket mellom kong François den første og paven i 1516 og hatt anerkjennelse som majoritetens religion siden konkordatet mellom paven og Napoleon i 1801 (Le Tourneau 2000: 6, 44, 78). Jeg skal i det følgende se på utviklingen mellom stat og religion etter den franske revolusjon. Baubérot betegner revolusjonen som sekulariseringens første steg (Baubérot 2004: 252), og ifølge Gauchet innleder den ”den liberale og republikanske fasen” i forholdet mellom stat og kirke i Frankrike (Gauchet 1998: 42).

#### **Revolusjonen**

Den franske revolusjon i 1789 var i hovedsak et oppgjør med statskirken og kongehusets dominerende makt i samfunnet. Ved revolusjonen ble makten overført fra kongen og kirken til selvoppnevnte representanter for folket. Fra å være i samfunnets øverste

---

<sup>58</sup> Framstillingen er i hovedsak basert på Ormières 2002 og Le Tourneau 2000. Til delen som omhandler skillet mellom stat og kirker har jeg i tillegg brukt Ognier 1994.

<sup>59</sup> I loven av 1905 heter det ”Skillet mellom staten og kirkesamfunnene” (*La séparation de l'État et des églises*). Dette betegner at det var flere anerkjente kirker i Frankrike og at loven regulerer forholdet til alle trossamfunn. Men i praksis er det skilsmissen fra den katolske kirke (*l'Église* med stor forbokstav) som er det største bruddet, siden det er dette kirkesamfunnet som har hatt en særlig posisjon som majoritetens religion.

---

posisjon, med bare paven over seg, ble kirken med dette underlagt statlig herredømme. Alt i august 1789 ble kirkegodset gjort til nasjonalt eie, og fra mai 1790 var pretestandens nyorganisering regulert av *La Constitution civile du clergé*. Den franske kirken ble med dette formelt sett en nasjonalkirke uavhengig av paven og underlagt staten på alle områder bortsett fra trosspørsmål. Organiseringen av kirken og utnevnelsen av biskoper og prester skulle være et statlig ansvar (Ormières 2002: 28f).

Denne ordningen ble forkastet av paven, av de fleste biskoper og av rundt halvparten av prestene. Stridens kjerne lå i at grunnloven påla de geistlige å akseptere kirkens underordning i forhold til statlige, sekulære myndigheter. Alle geistlige måtte således avlegge troskapsløfte til nasjonen og lovene. Dette førte til en intern splittelse i kirken mellom de som sverget troskap til staten og de som tviholdt på troskapen ovenfor paven.<sup>60</sup> De som nektet å avlegge troskapsløfte mistet sine stillinger, som nå hadde blitt statsembeter, og nesten alle bispeseter ble dermed erstattet med nye biskoper (Ormières 2002: 28-34). Denne splittelsen førte til en rekke religionspolitiske opptøyer og statlig forfølgelse av de geistlige som nektet å innordne seg den nye staten (Le Tourneau 2000: 73f).

### **Napoleonskonkordatet<sup>61</sup>**

Napoleon skulle imidlertid få gjenopprettet ro og orden. Han så at religiøs stabilitet var nøkkelen til sosial orden og statlig autoritet etter ti år med krig og uroligheter i revolusjonsårene (Ormières 2002: 48). Derfor forhandlet han i 1801 fram en avtale med paven (Pie VII) som erstattet *la Constitution civile du clergé* og som skulle regulere forholdet mellom kirke og stat fram til skillet i 1905. Innledningsvis i denne avtalen heter det:

Le Gouvernement de la République française reconnaît que la religion catholique, apostolique et romaine, est la religion de la grande majorité des citoyens français.<sup>62</sup>

---

<sup>60</sup> De som hadde avlagt troskapsløfte ble kalt *le clergé constitutionnel*, mens de som nektet å avlegge løftet ble kalt *le clergé réfractaire*.

<sup>61</sup> Konkordat (av latin *concordatum*) betyr forlik eller avtale og betegner avtaler som regulerer forholdet mellom den romersk-katolske kirken (paven) og en stat. Når man snakker om *le Concordat* på fransk er det Napoleonskonkordatet (1801-1802) det henvises til.

Her slås det fast at katolisismen er ”majoritetens religion”. Dette innebærer at katolisismen mistet sin tidligere stilling i forhold til staten (*Église d’État* frem til 1790 og *Église nationale* fra 1790). I første artikkel blir det videre stadfestet at den katolske tro fritt kan utøves i offentlighet dersom det ikke strider mot samfunnets orden:

La religion catholique, apostolique et romaine sera librement exercée en France, et son culte sera public, en se conformant aux règlements de police que le Gouvernement jugera nécessaires pour la tranquillité publique.

Dette kan til sammen forstås som et uttrykk for at kirken fikk større autonomi og at staten tillot at religion fikk plass i offentligheten. Avtalen bøter dessuten på bruddet med Roma ved å gi paven større autoritet og innflytelse over kirken enn den hadde hatt under *la Constitution civile du clergé*. Dette satte en stopper for de sterke splittelsene innad i den franske kirken (Le Tourneau 2000: 81).

Året etter ble Napoleonskonkordatet vedtatt ved lov. Det skjedde imidlertid først etter en del tilføyelser: Flere vesentlige artikler dempet pavens innflytelse over den franske katolske kirken. Andre artikler åpnet for religionspluralisme gjennom anerkjennelse av de protestantiske kirkene.<sup>63</sup> Allerede begrepet majoritetens religion åpnet for en viss religionspluralisme i og med at formuleringen impliserer at det finnes andre trossamfunn enn det katolske. Med de nye artiklene som omhandler protestantiske trossamfunn, og fra 1808 også jødiske, ble anerkjennelsen av religiøs pluralisme bekreftet.<sup>64</sup> Trosfriheten kom dessuten til syne ved at loven avviser at blasfemi og kjetteri er straffbart (Magraw 2002: 159). Til tross for anerkjennelsen av de protestantiske og det jødiske trossamfunn, sto katolisismen likevel i en særposisjon som majoritetens religion. Denne posisjonen kom til syne ved at staten beholdt retten til å utnevne katolske biskoper (Le Tourneau 2000: 79). Paven signerte aldri de tilføyde artiklene, men lovvedtaket førte

---

<sup>62</sup> Avtalen med paven i 1801 heter ”Convention entre le Gouvernement français et sa Sainteté Pie VII” og kan lastes ned på nettstedet [www.laicite-laligue.org](http://www.laicite-laligue.org) (30.10.06).

<sup>63</sup> Loven av 1802 har navnet ”Loi relative à l’Organisation des Cultes”. De tilføyde artiklene ble kalt ”Les articles organiques” og var inndelt i to: En del som regulerte statens forhold til den katolske kirke, den andre forholdet til de protestantiske kirkene (lutherske og reformske). Lovvedtaket kan lastes ned i sin helhet på nettstedet [www.laicite-laligue.org](http://www.laicite-laligue.org) (30.10.06).

<sup>64</sup> I loven het det at staten anerkjente både den katolske, den jødiske og de protestantiske kirkene som alle skulle nyte godt av statens beskyttelse og økonomiske støtte (Baubérot 2004: 252). Om andre religiøse minoriteter het det at de var ”tolerert”. Til gjengjeld beholdt staten en streng kontroll over trossamfunnene og det var fortsatt obligatorisk for geistlige å avgi troskapsløfte ovenfor regjeringen.

---

likevel til religiøs stabilitet og med små endringer skulle det stå som rettleidende for statens religionspolitikk i hele det nittende århundre.<sup>65</sup>

Med disse lovene ser vi en begynnelse på den sekulære statsordningen fra 1905. Fra å være strengt underlagt staten gjennom *La Constitution civile du clergé* fra revolusjonen, fikk den franske kirken større autonomi og sterkere forbindelse til Roma gjennom Napoleonskonkordatet. Katolisismen fikk dessuten status som majoritetens religion blant de fire kirkene som staten anerkjente. Alt i alt kan vi si at Napoleonskonkordatet opprettet en maktbalanse mellom stat, kirke og pave som skulle fungere som referansepunkt fram til det fullstendige skillet mellom stat og religion i 1905 (Le Tourneau 2000: 86 – 98).

### **Skillet i 1905**

1800-tallets Frankrike bar preg av at landet var delt mellom republikanere og antiklerikale på den politiske venstresiden, og de som kjempet for en allianse mellom monarkiet og kirken på høyresiden (Magraw 2002: 159). Denne nasjonale splittelsen blir gjerne referert til som "les deux France".<sup>66</sup>

Skillet mellom stat og religion må ses på som et resultat av at republikanerne kom til makten i 1870-årene. Napoleon IIIs nederlag mot Bismarcks Preussen i 1871 markerte slutten på et århundre med skiftende styreformer i landet, og fra 1870-årene av har Frankrike vært republikk. Skiftet av styreform skjedde imidlertid ikke over natten. I tomrommet etter Napoleon IIIs nederlag var det åpent hvem som skulle overta styringen og valgene i 1870-årene skiftet med å slå ut i favør til monarkistene og republikanerne.<sup>67</sup>

---

<sup>65</sup> I delstaten *l'Alsace-Moselle* gjelder denne lovgivningen fortsatt, siden de ikke var en del av Frankrike under den nye reguleringen mellom stat og religion i 1905 (Baubérot 2004: 253).

<sup>66</sup> Med restaurasjonen av monarkiet etter Napoleons diktatur (1799-1815) fikk kirken og høyresiden størst makt. Denne alliansen mellom stat, konge og geistlige skulle mer eller mindre bestå fram til opprettelsen av den tredje republikk, ispedd republikanske oppgjør i 1831 (julimonarkiet) og 1848 (februarrevolusjonen) (Magraw 2002: 162). Etter 1859 ble maktbalansen noe endret, med styrket statlige kontroll over de mest konservative prestene og økt pressefrihet for republikanerne (ibid: 163).

<sup>67</sup> Pariserkommunen erklærte landet som republikk i 1870, men monarkistene hadde stort flertall ved valg av nasjonalforsamlingen året etter (februar 1872). I august samme år vant imidlertid republikanerne terreng; de vant delvalgene og Thiers ble president for republikken (Ormières 2002: 104ff). Oppslutningen skulle imidlertid snart svinge i monarkistenes favør igjen. De to øverste maktposisjonene gikk i 1873 til monarkistene. Deres mål var å gjenopprette monarkiet og innføre en politisk orden gjennom programmet *l'Ordre moral* (ibid: 109). Fra 1876 snudde vinden igjen med republikansk flertall i nasjonalforsamlingen

Det er imidlertid vanlig å sette 1875 som årstall for den endelige opprettelsen av den tredje republikk, mens 1879 er årstallet for republikanernes seier (Ormières 2002: 111, 113).

Med republikanerne i maktposisjon var utviklingen mot en fullstendig skilsmisse mellom stat og religion i gang. Allerede i 1869 inngikk skille mellom stat og kirke som en av reformforslagene i et radikalt program støttet av Jules Ferry (Ognier 1994: 143). Men den republikanske regjeringen startet med sekulariseringen av skolen (jfr. Kapittel 2.1.2). Med dette mistet kirken sin enerett til å gi undervisning, men private, katolske skoler fikk lov til å fortsette sin virksomhet helt fram til motstanden mot kirken, antiklerikalismen, toppet seg på begynnelsen av 1900-tallet.

Under valgene i 1898 ble vinnerne de radikale republikanerne, og den nye regjeringen sto lenger til venstre enn hva som var tilfelle under skolereformene (Ognier 1994: 130). I kjølvannet av Dreyfusaffæren – der en jødisk offiser urettmessig ble anklaget for høyforræderi – kom dessuten regjeringens religionspolitikk til å bli skjerpet. Uenigheten om hvorvidt Dreyfus var skyldig eller ikke forsterket skillet mellom det politisk og religiøst delte Frankrike. Antidreyfusianerne hadde stor oppslutning blant katolikker og geistlige, noe den republikanske opposisjonen mente beviste kirkens antisemittisme og udemokratiske holdninger (ibid: 131).

Rådspresident (*président du Conseil*) Waldeck-Rousseau var mannen bak den første av lovene som på begynnelsen av 1900-tallet skulle løsne, og til slutt bryte helt, båndene mellom stat og religion. I 1901 ble det vedtatt en lov som regulerte statens forhold til interesseorganisasjoner (Ognier 1994: 131).<sup>68</sup> En egen del av loven var viet forholdet mellom staten og kirkesogn (*congrégation*). Loven innførte strengere kontroll over kirkene, og det ble blant annet krevd en statlig autorisasjon for alle kirkelige virksomheter. I starten fikk loven ingen brutale konsekvenser, da Waldeck-Rousseau sto for en liberal tolkning av den. Men da Combes tok over ministerposten i 1902, ble dette

---

(*les élections législatives*). Året etter vant de kommunevalgene (*les élections municipales*) og med flertall i Senatet i 1879 (*les élections du Sénat*) var seieren et faktum, og republikaneren Jules Grévy ble ny president (ibid: 113).

<sup>68</sup> Loven het "Loi relative au contrat d'associations" og finnes på nettstedet [www.justice.gouv.fr](http://www.justice.gouv.fr) (09.11.06).

---

endret (ibid.). Combes tolket loven strengt, og mange menighetsdrevne virksomheter, som skole og sykehus, måtte opphøre eller fikk forbud mot å etablere seg (Ormières 2002: 142). Flere enn 10 000 katolske skoler ble stengt som et resultat av at det ikke ble gitt ny statlig autorisasjon (Ognier 1994: 132).

Det skulle bare bli vanskeligere for de religiøse skolene. I 1902 ble det opprettet et statlig utvalg som blant annet fikk i mandat å utrede hvorvidt private, katolske skoler hadde livets rett. Utvalget, ledet av Buisson, konkluderte med at de måtte fjernes da deres lære og mål stod i direkte opposisjon til republikkens demokratiske verdier (Ognier 1994: 132). I 1904 ble forbudet mot religiøse skoler vedtatt. Enkelte skoler ble midlertidig spart fordi det ikke fantes et tilstrekkelig antall statlige skoler. Av de 15 000 religiøse privatskolene som fantes i 1901, sto et par hundre igjen etter loven av 1904 (ibid: 133).

Den republikanske regjeringen som kom til makten på 1870-tallet innførte altså en rekke lover som begrenset kirkens innflytelse i fransk samfunnsliv. Målet var at alle franske barn og unge skulle få samme verdigrunnlag (*moral laïque*). Som en konsekvens av dette endte det i et totalforbud av religiøse privatskoler. Med det var veien ryddet for et fullstendig skille mellom stat og kirker. I loven av 1905 het det:

Article 1 : La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public.

Article 2 : La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte. (...).<sup>69</sup>

Loven garanterte med dette trosfrihet samtidig som den slo fast at ingen trossamfunn fikk offentlig støtte eller anerkjennelse. Systemet med fire anerkjente kirker under Napoleonkonkordatet opphørte, og heretter skulle alle trossamfunn behandles likt.

Det er vanlig å se på skillet i 1905 som selve manifestasjonen av *laïcité*. Markeringen i 2005 ble for eksempel like mye betraktet som 100-årsjubileet for *laïcité*.<sup>70</sup> Begrepet ble imidlertid ikke brukt i loven av 1905, og det skulle gå enda 40 år før *laïcité*-begrepet ble nedfelt i den franske grunnloven. Dette skjedde ved opprettelsen av den

---

<sup>69</sup> Loven heter "Loi concernant la séparation des Eglises et de l'Etat" og kan lastes ned fra [www.laicite-laligue.org](http://www.laicite-laligue.org) (30.10.06).

<sup>70</sup> Tittelen på Baubérots bok *La laïcité 1905 – 2005*, vitner f.eks. om dette.

fjerde republikk i 1946. Her het det i første artikkel at den franske republikk er udelelig, *laïque*, demokratisk og sosial (*La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale*).<sup>71</sup> Dette ble på nytt bekreftet i den femte republikks grunnlov 1958 som fortsatt gjelder i dag.

### *Norge*<sup>72</sup>

Sekulariseringen av den norske staten var ikke like dramatisk som i Frankrike. Selv om religionsspørsmål også vakte debatt i Norge, var det aldri snakk om et todelt samfunn som i Frankrike.

Da Norge ble løsrevet fra Danmark i 1814, beholdt staten den evangelisk-lutherske statsreligionen. Under dansketiden var den eneveldige kongen både statens og kirkens øverste mann, og det fantes ikke et klart skille mellom stat og religion. I den nye grunnloven av 1814 gjorde tanker fra opplysningsfilosofene seg gjeldene, og grunnlaget for en liberal rettsstat ble lagt. På det religiøse feltet skjedde imidlertid så godt som ingen endring i forhold til det dansk-norske eneveldet. Paragraf 2 i grunnloven lyder i sin helhet slik:

Den evangelisk-lutherske Religion forbliver Statens offentlige Religion. De Indvaanere, der bekjende sig til den, ere forpligtede til at opdrage sine Børn i samme. Jesuitter og Munkeordener måe ikke taaes. Jøder ere fremdeles udelukkede fra Adgang til Riget.<sup>73</sup>

Selv om grunnloven fra 1814 var liberal for sin tid, viste de liberale tankene seg i liten grad i den delen som omhandlet religionslovgivningen.<sup>74</sup> Tanker om menneskets frihet også når det gjaldt religion skulle riktig nok spre seg i samfunnet, men et lovverk på området kom ikke før de store reformene på 1840-tallet. Dette tiåret blir sett på som gjennombruddet for en liberal religionslovgivning i Norge (Oftestad 1998: 107). Fram til

---

<sup>71</sup> Grunnloven av 1946 finnes på nettsiden [www.conseil-constitutionnel.fr/textes/constitution/c1946.htm](http://www.conseil-constitutionnel.fr/textes/constitution/c1946.htm) (12.11.06).

<sup>72</sup> Framstillingen er i hovedsak basert på Oftestad 1998 og Stensvold 2005.

<sup>73</sup> Sitert etter Oftestad 1998: 87.

<sup>74</sup> Konstitusjonskomiteen gikk i forkant av grunnlovsvedtaket inn for økt religiøs pluralisme: "Alle religions-Sector tilstedes frie Religions-Øvelse, dog er Jøder fremdeles udelukket fra Adgang til Riget". Men dette ble det ikke gjennomslag for, og det endte med at den endelige grunnloven ikke uttalte seg vedrørende religionsfrihet (Oftestad 1998: 87).

---

da hadde den evangelisk-lutherske kirken nærmest hatt monopol på det religiøse markedet, og så godt som alle borgere var medlem av statskirken. I løpet av 1840 ble det for første gang vedtatt lover som bryter med dette monopolet og åpner for større mangfold på det religiøse feltet. I så måte kan disse lovene derfor sammenliknes med det franske Napoleonskonkordatet (1801-02).

Lovvedtakene i 1840-årene må ses på som et resultat av en langvarig debatt omkring religionsfrihet og forholdet mellom stat og religion. I tiden etter 1814 var det flere som ønsket en mer liberal religionspolitikk. Allerede i 1818 ble det på Stortinget lagt fram forslag om en begrenset religionsfrihet for kvekere (Oftestad 1998: 109).<sup>75</sup> Forslaget ble nedstemt, men det fikk støtte fra flere, også i kirken. Dette var det første av en rekke forslag til å utvide dissidentenes religionsfrihet som ble fremmet på 1820- og 30-tallet. En utvidet religionsfrihet stemte overens med de liberale tankene fra opplysningstiden som etter hver hadde fått fotfeste i landet. Foruten kvekerne, fantes det også innvandrere med katolsk bakgrunn i Christiania. Med kvekere og katolikker begynte en gryende religionspluralitet så smått å gjøre seg gjeldene, og vi kan se på dette som en viktig pådriver for en mer liberal religionslovgivning. Stensvold påpeker imidlertid at det ikke kun var press nedenfra som var årsaken til de omfattende reformene på 1840-tallet (2005: 410). Den katolske kirke var i direkte dialog med slottet i Stockholm og stod dermed for en viktig påvirkning fra øvrig hold.

I samme tidsperiode utløste fengslingen av lekpredikanten Hans Nielsen Hauge debatt omkring konventikkelplakaten.<sup>76</sup> En konventikkel ble definert som en ”gudelig Forsamling” som ikke tilhørte den offentlige gudstjeneste (Ofstedal 1998: 70). Denne type private forsamlinger var forbudt i følge loven av 1741. Haugianerne fikk likevel bred aksept i befolkningen. På 1830-tallet ble fjerning av konventikkelplakaten et av de viktigste målene til de haugianske bonderepresentantene på Stortinget. Både i 1836 og

---

<sup>75</sup> På begynnelsen av 1800-tallet var det et lite kvekersamfunn i Christiania som vakte debatt, spesielt etter at to kvekere hadde giftet seg under egen seremoni og ba å få ekteskapet godkjent av staten. Kvekerismen kom til Norge via norske sjømenn som under napoleonskrigene ble kjent med trossamfunnet i britisk fengsler (Oftestad 1998: 108).

<sup>76</sup> Hauge ble dømt for brudd på konventikkelplakaten i 1814 etter å ha sittet fengslet ved Akershus festning fra 1804 (Amundsen 2005: 311).



1839 nektet kongen sanksjon etter at Stortinget hadde vedtatt å oppheve plakaten, men i 1842 ble endelig konventikkelpakaten fjernet.

### **Begrenset statskirkelig autoritet**

Avskaffelsen av konventikkelpakaten var den første av 1840-tallets tre lovvedtak som hadde betydning for religionfriheten i landet. Guds ord kunne nå forkynnes uavhengig av prest og statskirke. Med andre ord åpnet loven for at hvem som helst kunne formidle religion, og de omreisende lekpredikantene fikk fritt spillerom. Dette innebar at autoriteten til de som tidligere hadde hatt monopol på forkynnelse, prest og kirke, ble svekket (Stensvold 2005: 409).

Samme år ble det vedtatt en ny kriminallov som i likhet med opphevelsen av konventikkelpakaten kan ses på som uttrykk for økt sekularisering (Stensvold 2005: 409). I den nye loven ble forbrytelser i forhold til religion skilt ut som et eget område. Religion ble dermed behandlet som noe særegent, atskilt fra resten av samfunnet. Dette sto i kontrast til den tidligere strafferetten i Lovboken fra 1687 hvor det religiøse og det verdslige livet var vevd inn i hverandre (Oftestad 1998: 65f). I den nye kriminalloven ble dessuten det tvangsmessige ved statsreligionen (Kirketuktsforordningen) sterkt neddempet (Stensvold 2005: 409). Søndagsgudstjenesten var fra nå av frivillig, det samme gjaldt offentlig skriftemål og nattverd. Deler av religionsutøvelsen ble dermed et personlig valg og ikke lenger en plikt for borgerne. Stensvold forstår dette som en begrensning av prestens makt, samtidig med at lekfolket får større innflytelse.

Både opphevelsen av konventikkelpakaten og den nye kriminalloven kan forstås som uttrykk for statskirkens svekkende autoritet. Jeg har tidligere vist til svekket religiøs autoritet som en definisjon på sekularisering (Chaves 1994). Religionens altomfattende autoritet, slik det formuleres i Lovboken fra eneveldets tid, var med den nye religionslovgivningen i ferd med å forsvinne. Religion ble nærmest redusert til en egen sfære, med begrenset påvirkning på andre deler av samfunnet.

---

## Religionspluralisme

Med vedtaket om dissenterloven<sup>77</sup> i 1845 var statskirkens religionsmonopol forbi. Loven av 1845 la til rette for mangfold på det religiøse feltet ved at den gjorde det mulig å melde seg ut av statskirken og danne andre kristne trossamfunn. Oftestad påpeker at loven speiler både tidens toleranse og frykt for andre trossamfunn (1998: 113). Foruten å tolerere utmeldelse av statskirken og dannelse av andre trossamfunn, åpnet loven for fritak fra skolens kristendomsundervisning. Det var bare *kristne* menigheter som ble innvilget fri religionsutøvelse, men også disse ble satt under statlig oppsyn og kontroll. Lederne ble pålagt å sverge under ed på at de ville følge statens lover, gudstjenestene måtte holdes for åpne dører og det offentlige hadde full kontroll over registrering av medlemmer, ekteskap, fødsler og dødsfall (Stensvold 2005: 411).

I 1851 ble den såkalte jødeparagrafen i grunnloven fjernet. I følge Lovboken fra 1687 hadde ikke jøder tilgang til Norge uten en spesialtillatelse fra kongen.<sup>78</sup> Denne lovgivningen ble ført videre i den norske grunnloven av 1814, men i etterkant av den liberale vendingen i norsk religionslovgivning på 1840-tallet, ble jødene innvilget fulle borgerrettigheter i 1851. Jødedommen skulle lenge være den eneste ikke-kristne religion som i følge loven ble akseptert i Norge. Paragrafen ble ikke endret før i 1964 til å omfatte alle religioner (Stensvold 2005: 411). Om man sammenlikner med Frankrike, fikk de franske jødene fulle borgerrettigheter allerede under Napoleon, som de første i verden. Frankrike var også langt foran Norge da loven av 1905 ga full anerkjennelse av alle trossamfunn.

Mot slutten av 1800-tallet skulle det komme flere lovendringer som sørget for økende religionsfrihet for dissenter i Norge (Stensvold 2005: 411). Tidligere var det et krav at man måtte tilhøre statskirken for å inneha statlige stillinger. Dette ble endret i 1878 da det ble åpnet for dissenter i de fleste stillinger, med unntak av embeter i Den norske kirke og i departementene. Med den nye dissenterloven av 1891 ble dissenter

---

<sup>77</sup> "Lov, angaaende dem, der bekjende sig til den christelige Religion, uden at være Medlemmer af Statskirken af 16de juli 1845" (Oftestad 1998: 113).

<sup>78</sup> "Ingen Jøde maa sig her i Riget indbegive eller sig finde lade, uden Kongens særdelis Lejdebrev under tusind Rixdalers Straf af hver Person, som uden forskrefven Lejdebrev betrædis (...)" (udrag fra Lovboken sitert i Oftestad 1998: 115)

nærmest likestilt med medlemmer av statskirken, og fra 1919 kunne inntil halvparten av ministerne i regjeringen være dissenterne (ibid.).

Vi har sett at både den franske og den norske staten ble stadig mer sekulær på 1800-tallet. Mens 1800-tallets sekularisering i Frankrike munnet ut i skille mellom stat og kirke i 1905, har imidlertid Norge fortsatt statskirke når dette skrives. En av grunnene til dette kan være at sekularisering og skille mellom stat og kirke var selve drivkraften i republikanernes kamp mot konservativ royalisme og kirkens makt. Det er imidlertid tvilsomt at sekularisering var målet bak endringen av den norske religionslovgivningen (Stensvold 2005: 411). Det er ingen tvil om at også det norske samfunnet ble mer sekulært, men Stensvold hevder at sekulariseringen i Norge ikke var et mål i seg selv, men må ses på som en utilsiktet konsekvens av flere samfunnsendringer på 1800-tallet.

#### 3.3.2 Religion og sosialisering

Sekularisering innebærer ikke bare at det juridiske forholdet mellom stat og religion endres. Forholdet mellom religion og sosialisering er sekulariseringsprosessens andre dimensjon, i følge Baubérot. Durkheim (1912) påpeker at religion har evne til å integrere og holde samfunnet sammen. Sekulariseringsprosessen andre dimensjon innebærer imidlertid at religionen begrenser sin betydning som sosialiseringsinstitusjon (Baubérot 2004: 255). Dermed reises et nytt spørsmål: hvordan skal et sekulært samfunn funderes? Hvilke verdier skal det bygges på og hvor skal disse læres? I førmoderne samfunn som eneveldet og *Ancien régime* hadde religionen en helt sentral sosialiseringsrolle. I moderniteten tar derimot sekulære institusjoner over religionens integrerende funksjon. Det betyr at religionen ikke lenger er hovedleverandør av moralske leveregler, viten og verdensforståelse.

Thorkildsen (1995-1) peker på at skolen er en av de viktigste sosialiseringsinstitusjoner og at moralske endringer derfor kan speiles i skoleutviklingen. Vi har sett av skolelovene i andre halvdel av 1800-tallet erstattet både i Norge og Frankrike kirkeskolen med folkeskoler som bygget på opplysningstidens tanker om fornuft og frihet (jfr. Kapittel 2). Sentral i begrunnelsen av moral ble også nasjonalismen som vokste fram på 1800-tallet (Thorkildsen 1995-1: 112). Den nasjonale patriotismen

---

skulle i likhet med opplysningsidealene spres gjennom skolen. Vi kan si at både i Norge og Frankrike skjedde det en gradvis sekularisering av samfunnets verdigrunnlag i det religionens sosialisningsrolle ble erstattet med sekulære tanker og institusjoner.

### *Frankrike*

Etter den franske revolusjonen mistet katolisismen gradvis den dominerende sosialisningsrollen i som den hadde hatt under *Ancien Régime*. Men kirken forblir den viktigste moralske leverandør også på 1800-tallet (Baubérot 2004: 256). Dette kommer i stor grad av at primærskolen fortsatt var en kirkeskole som ble styrt av de geistlige (jfr. Kapittel 2.1.1). Fram til 1882 utgjorde undervisning i religiøs moral skolens kjernefag, og presten hadde en sentralt posisjon i skolestyre. Dessuten ble tradisjonen med skriftemål for presten opprettholdt (ibid.). Sosialiseringen var dermed fortsatt forankret i kristne verdier.

”Ouvrez une école, vous fermerez une prison”, sa Viktor Hugo (Baubérot 2004: 258) og ga med det uttrykk for at skolen ble sett på som en viktig moralleverandør. For republikanerne var det viktig å få skolen under statlig styring. Som sett i kapittel 2.1.2 ble den republikanske, sekulære skolen opprettet i 1880-årene etter at republikanerne var kommet til makten. Med etableringen av en sekulær skole ble ikke lenger katolisismen en obligatorisk, men en valgfri sosialisningsinstans. Undervisningen i kristen etikk ble erstattet med borgerlig moralundervisning for å spre den republikanske moral (*morale laïque*) ut til folket. Her stod republikanske verdier som frihet, likhet og fornuft sentralt. Målet for skolen var ikke lenger å forme kristne, men kritiske og selvstendige individer. Baubérot påpeker dessuten at *morale laïque* setter menneskeverdet i sentrum (2004: 202f). Med det menes at et menneske har verdi i kraft av å være mennesket, uavhengig av om det klarer å leve opp til moralske verdier. Den republikanske moral ble også knyttet til vitenskapens nyvinninger (Allieu 1995: 21). Vitenskapen sørget for progresjon og var et naturlig forbilde for sosial og moralsk framgang.

Med opprettelsen av en sekulær folkeskole mistet kirken innflytelse over sosialiseringen av det brede lag av folket. Dette skjedde imidlertid gradvis, da myndighetene i praksis fulgte en pragmatisk linje ved innføring av skolelovene i 1880-

årene (Baubérot 2004: 24ff). Selv om det ikke lenger ble undervist i religion på skolen, ble det akseptert at skolen beholdt enkelte katolske ritualer (*les devoirs envers Dieu*) av hensyn til den katolske befolkningsmajoriteten. Korset i klasserommet ble kun fjernet dersom det skjedde uten motstand i befolkningen.<sup>79</sup> Katolisismen var naturligvis fortsatt Frankrikes dominerende religion, men det var et faktum at den sekulære skolen hadde tatt over kirkens dominerende sosialisningsrolle.

### *Norge*

I kraft av å være en av de viktigste sosialisningsinstitusjoner, kan skolen speile brede samfunnsendringer. Dette er utgangspunktet til Thorkildsen (1995-1) som i sin beskrivelse av den nasjonale sosialisningsprosessen i andre halvdel av 1800-tallet tar utgangspunkt i endringer av skolens lesebøker i samme periode. Utviklingen fra kirkeskolens lesebok av Pontoppidan, via leseboken til P.A. Jensen i 1860 og frem til Nordahl Rolfsens lesebok for folkeskolen fra 1879, reflekterer endringer i hvordan elevene ble sosialisert gjennom denne tidsperioden, hevder han. Hvor stor betydning hadde den lutherske statsreligionen som leverandør av moral og verdensforståelse på 1800-tallet?

Pontoppidans *Sandhed til Gudfryktighed* var den mest vanlige leseboken fram til 1860 (Thorkildsen 1995-1: 26ff). Boken var en forklaring av Luthers lille katekisme og ble skrevet i forbindelse med opprettelsen av obligatorisk konfirmasjon i 1737. Skolen, som skulle være en forberedelse til konfirmasjonen, tok i bruk katekismeforklaringene som lesebok. Boken formidlet at stendersamfunnets hierarkiske oppbygging var Guds skaperverk og ga ikke rom for å kritisere øvrigheten. Borgerplikt og kristenplikt falt

---

<sup>79</sup> Denne pragmatiske linjen kommer til syne i et brev til lærerne ved skolestart 1883 fra utdanningsminister Jules Ferry. Her skriver Ferry angående moralundervisningen at lærerne aldri skal si noe som vil komme til å støte "en anstendig mann": « Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir : avant de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve, à votre connaissance, un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment, car ce que vous aller communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité » (Utdrag fra *Lettre aux instituteurs* (17.nov 1883), sitert i *La laïcité à l'école* (2004)).

---

sammen i dette samfunnet hvor undersåttene ble oppmanet til lydighet både ovenfor konge og Gud (ibid: 108). I leseboken ble øvrighetens makt og myndighet legitimert gjennom henvisning til den guddommelige orden. Forholdet mellom folket og de statlige myndighetene ble forøvrig framstilt som nært og personlig, og det ble sammenliknet med forholdet mellom foreldre og barn (ibid: 37). Vi ser her at sosialiseringen tar utgangspunkt i troen, representert ved den lutherske statsreligionen. Det var da også lokale menigheter som var ansvarlig for drift av skolene og, som vi har sett i kapittel 2.2.1, snakker vi om en kirkeskole.

Mens kirkeskolens oppgave var å gjøre barna til gudfryktige og lydige medlemmer i et sosialt hierarki, var målet med kunnskapsskolen som vokste fram fra 1850 (jfr. Kapittel 2.2.2) å skape nasjonal patriotisme og opplyste, ansvarsfulle borgere (Thorkildsen 1995-1: 112ff).

Barna skulle ikke bare lære det de trengte for å bli salige. Heller ikke skulle de sosialiseres til å bli lydige undersåtter i en eneveldig stat (...). Skolen skulle nå lære barna hva det ville si å være norsk, de skulle føres inn i den nasjonale kultur, og de skulle bli ansvarlige borgere i en demokratisk nasjon (Thorkildsen 1995- 2: 13).

Målet med skolens sosialisering var med andre ord i endring, og spørsmålet var hvor stor rolle statsreligionen skulle spille i det nye samfunnet. På mange måter videreførte Jensens lesebok av 1860 de samme moralske forskrifter som fantes hos Pontoppidan. Men moralen ble ikke lenger legitimert med henvisning til Guds skaperorden. Den ble derimot begrunnet ut ifra sekulære verdier som man fant i den nasjonale historien:

Historien og naturen danner utgangspunkt for de nasjonale egenskaper og dyder som arbeidsomhet, lydighet, nøysomhet, gudsfrykt, enkelhet, måtehold, utholdenhet, frihet, tapperhet, forsvarsvilje osv. (Thorkildsen 1995-1: 112).

Folkeskoleloven av 1869 med innføringen av Nordahl Rolfsens lesebok skulle videreføre og forsterke den utviklingen som vi finner hos Jensen. I Rolfsens lesebok har lydighetsplikten ovenfor øvrigheten blitt fullstendig erstattet med fedrelandskjærighet og troskapsplikt ovenfor nasjonen (Thorkildsen 1995-1: 116). Man ser et klart skille mellom nasjon og stat på den ene siden og religionens sfære på den andre. Og kristendommen blir i lys av dette forstått som en del av den historiske arv (ibid: 115).

Thorkildsen sammenlikner betydningen av det nasjonale med plassen som den lutherske religionen tidligere hadde hatt i samfunnet (1995-1: 114). Nasjonalismen tok i løpet av 1800-tallet over som den felles ideologi som skulle binde stat og folk sammen. Dette gjenspeiles i at den lange forbindelsen mellom statskirken og skolen ble brutt. Med skolereformene i 1860 og 1889 var det ikke lenger kirkeskolen, men opplysningsskolen som sto for sosialiseringen av fremtidige norske borgere.

Som sett i kapittel 2 skjedde det en overgang fra kirkeskole til folkeskole både i Norge og Frankrike i andre halvdel av 1800-tallet. Jeg har her utdypet hvilke konsekvenser dette fikk for forholdet mellom religion og sosialiseringen. Vi har sett at undervisning i den kristne moral ble erstattet med den republikanske moral (*moral laïque*) i den franske skolen. I Norge ble kristendom et sentralt fag også i folkeskolen (jfr. Kapittel 2.2.3), men som Thorkildsen viser ble moralundervisningen fra da av i større grad begrunnet i sekulære verdier i stedet for kristne. Overgangen fra kirkeskole til folkeskole medførte med andre ord at kirkens sosialisningsrolle i både Frankrike og Norge ble svekket.

### 3.3.3 Religion og nasjonal identitet

Skoleutviklingen som er skissert ovenfor stemmer overens med Baubérots sekulariseringsteori. I følge ham, omfatter sekularisering at det tette båndet mellom stat og religion oppheves og at kirken mister herredømme over sosialiseringsinstitusjoner som skolen. Tredje dimensjon ved sekulariseringsprosessen innebærer at den nasjonale identiteten ikke lenger knyttes til religion.

#### *Frankrike*

Tanken om en nasjonal identitet vokste fram på 1800-tallet i Europa. Som sett, falt denne perioden sammen med en politisk kamp mellom "les deux France" i Frankrike. Denne kampen ble samtidig en kamp om definisjonsretten til den nasjonal identiteten.

Juridisk sett mistet katolisismen status som statsreligion religion med lovvedtaket av Napoleonskonkordatet i 1802. Men dette betydde ikke at katolisismens kulturelle betydning forsvant. Spenningen mellom "les deux France", monarkistene og

---

republikanerne, kan forstås som ulike tolkninger av fedrelandet og en kamp om hva som skulle bli franske kulturelle verdier (Baubérot 2004: 141). På den ene siden sto de som ville knytte den nasjonale identiteten til kirken, på den andre siden de som vil samle Frankrike rundt republikken. Skulle Frankrike fortsatt være "la fille aînée de l'Église" eller skulle republikanernes ønske om å gjøre Frankrike til "la fille chérie de la Révolution" vinne fram? (ibid: 261).

Framstillingen av Jeanne d'Arc i henholdsvis kristne og sekulære skolebøker fra slutten av 1800-tallet kan illustrere denne kampen (Kjølberg og Sigurdson 1998: 192ff). Den nasjonale heltinnen sto for et bindeledd mellom nasjon, republikk og religion. Dette var en problematisk krysning sett i lys av kampen mellom å knytte nasjonen til republikken *eller* katolisismen. De republikanske lærebøkene tonet derfor ned Jeanne d'Arcs religiøse motivasjon, mens dette ble framhevet i læreverk ved den katolske kirken.

(...) den republikanske, offentlige skolen fremstilte Jeanne som en "fille du peuple", modig, robust, og et symbol på tidens patriotisme. Den private, katolske skole fremstilte henne som en gudfryktig jente, utvalgt av Gud til å gjeninnføre monarkiet og redde Frankrike (Kjølberg og Sigurdson 1998: 194).

Her ser vi at kampen om definisjonsretten til den franske identiteten kommer til syne gjennom framstillingen av nasjonalhelten Jeanne d'Arc. Det var republikanerne som etter hvert skulle vinne fram med sin variant av nasjonen, og med skillet mellom stat og kirker i 1905 var slaget tapt for en katolsk, nasjonal identitet (Baubérot 2004: 262). I tiden fra skolereformene på 1880-tallet frem mot skillet i 1905 ble revolusjonens verdier sterkere og sterkere identifisert med nasjonen. Det var i denne perioden at republikanerne tok i bruk Marianne som symbol på republikken, og at skikken med å plassere en byste av henne i alle rådhus startet.<sup>80</sup> Revolusjonen var det historiske minnesmerket som den republikanske nasjonen ble samlet om, og republikanske høydepunkter fra revolusjonen ble gjerne feiret med fest og flagg, skriver Rioux og Sirinelli (1998: 16f). "Marseillaisen" ble tatt i bruk som nasjonalsang fra 1879, og 14. Juli ble i 1880 opprettet som nasjonaldag til minne om stormingen av Bastillen (ibid: 12). Den nasjonale identiteten ble i denne

---

<sup>80</sup>Se Agulhon og Bonte (1992) for en fremstilling av den historisk utviklingen av det franske symbolet Marianne.



perioden republikansk, mens den religiøse identiteten i stadig sterkere grad ble identifisert med privatsfæren og spilte ikke lenger en rolle som samlende for nasjonen.

### *Norge*

Vi har sett at kampen om den franske identiteten stod mellom republikanere som ville knytte den til revolusjonen, og monarkistene som ville knytte den til katolisismen. I denne situasjonen var det nærmest umulig for kirken å skulle identifisere seg med demokratiske verdier.<sup>81</sup> Når den republikanske identiteten vant fram, måtte nødvendigvis den katolske vike. I Norge var bildet noe annerledes, og resultatet skulle bli at kirken identifiserte seg med kreftene bak frigjøringen i 1905.

Nasjonsbyggingen i Norge startet på 1830-tallet, og det i begynnelsen snakk om kulturell nasjonalisme. Kirken forholdt seg i først omgang forholdsvis nøytral til det dette (Thorkildsen 1995-2: 11). Det teologiske fakultet var åpen for folkeminnegranskning, men knyttet ikke religion og nasjon sammen. Da Gisle Johnson, sammen med Carl Paul Caspari, på 1870-tallet tok over lederposisjonene på fakultetet skulle dette endre seg. Nasjonalisme ble av dem forstått som en motsetning til kristenheten, og dyrking av fedrelandet så de på som avgudsdyrking. Dette ble ikke bedre av at den radikale venstresiden kom til å identifisere seg med det nasjonale. En hel generasjon av nyutdannede prester ble dermed opplært til et motsetningsforhold mellom kristne og nasjonale idealer. Johnsons avvisning av det nasjonale kan også forstås i lys av hans negative forhold til grundtviganismen, som inntok en positiv holdning til nasjonsbyggingen (ibid.).

Den norske Grundtvigianismen ble ved midten av 1800-tallet en viktig pådriver for folkeopplysning og nasjonsbygging. For dem var ikke den kristne tro et hinder for det nasjonale og demokratiske. Tvert imot. I den grundtviganske nasjonalreligiøsiteten gikk troen og den folkelige nasjonen hånd i hånd (Thorkildsen 1995-1: 48). De grundtviganske tankene kommer til uttrykk i flere salmer og sanger fra denne tidsperioden. Bjørnsons

---

<sup>81</sup> Baubérot påpeker at katolske jurister i 1889 foreslo å innlemme menneskerettighetene i grunnloven. Forslaget ble avvist av republikanerne, sannsynligvis fordi det kom fra deres motstandere (Baubérot 2004: 261).

---

”Ja, vi elsker”, som ble nasjonalsang fra 1864, er et illustrerende eksempel på hvordan man forbinder det nasjonale og det kristne. Det gjør også salmer som ”Gud signe vårt dyre fedreland” og No livnar det i lundar” av venstremannen Elias Blix. Grundtviganerne identifiserte seg med venstresiden i norsk politikk og stod i motsetning til Gisle Johnsons og den konservative teologi som identifiserte seg med høyresiden. Her ser vi at nasjonalismen er i ferd med å bli politisk. Dette skulle forsterke seg frem mot frigjøringen i 1905. Den politiske nasjonalismen kom til uttrykk i kampen for løsrivelse fra Sverige, mens den kulturelt tok form som et markert skille mellom norsk bondekultur og dansk bykultur (Thorkildsen 1885-2: 15).

Vi ser et splittet kristennorge på slutten av 1800-tallet. Grundtvikanernes nasjonalreligiøsitet stod på den ene siden, kirkens kritiske holdning til nasjonalismen på den andre. Det var nasjonalreligiøsiteten som skulle vinne frem og bli allmenn under unionsoppløsningen (Thorkildsen 1995-2: 15). For å legitimere det nye selvstendige styret, brukte Stortinget kirken bevisst, og proklamasjonen av 7. juni 1905 ble lest opp fra alle landets prekestoler søndagen etter frigjøringen, som falt sammen med 1. pinsedag. Søndagsgudstjenesten denne dagen ble en nasjonal festdag med flaggpyntede kirker og bønner for fedrelandet, skriver Thorkildsen.

Som vist overfor, utviklet forholdet mellom det nasjonale og det religiøse seg i forskjellig retning i Norge og Frankrike på 1800-tallet. Mens republikanerne vant over royalistene i kampen om den franske identiteten, ble det etter hvert samlet oppslutning om en norsk identitet som verken stod i motsetning til demokratiet eller kirken. Det er flere årsaker til denne forskjellen mellom fransk og norsk nasjonal identitet. For det første fantes det en betydningsfull lekbevegelse i Norge som sto i opposisjon til kirken og bidro til å svekke kirken, mens katolisismen i Frankrike var mer samlet mot sterke antiklerikale/republikanske og sekulære krefter. For det andre var ikke Norge et selvstendig land og kunne dermed skape et nasjonalt fellesskap gjennom kampen for frigjøring fra Sverige.

### 3.3.4 Religion og individ

En fjerde dimensjon ved sekulariseringsprosessen er frihet til å velge religiøs tilhørighet. I førmoderne samfunn var individet født inn i et religiøst fellesskap. Religion var ikke et personlig valg, men noe du arvet eller ble født inn i. Identiteten som borger og troende falt da sammen. Slik var det både under *Ancien Régime* i Frankrike og under eneveldet i Danmark-Norge. Under sekulariseringsprosessen har derimot religion blitt et personlig valg i begge landene. Dette innebærer at identiteten som troende har blitt uavhengig av borgeridentiteten. Å være troende har med andre ord blitt et personlig ønske, ikke noe du er i kraft av å være borger i et land. Dette åpner også for å velge bort religion eller å innordne seg en sekulær filosofi, samt muligheten for å endre identitet så ofte man selv ønsker. Henriksen hevder at ”religionen skifter fra å være en *autoritativ leverandør* av moralske og livssynsmessige mønstre for orientering, til å bli en *ressursleverandør*” (2001: 255f). Autoriteten tillegges ikke lenger religionen, men ”individet eller gruppen selv, slik at vurderingen av religionens bidrag vurderes ut fra `what I can get out of it`” (ibid: 256).

#### *Frankrike*

At den religiøse identiteten blir gjenstand for valg kan i følge Baubérot knyttes til et skille mellom det private og det offentlige (2004: 264). Religiøs tilhørighet gikk fra å være et offentlig anliggende til å bli et personlig valg i den private sfære. Bakgrunnen for dette er å finne i revolusjonens idealer om det frie, autonome mennesket. Dette ble også sett på som en av grunnpilarene i *laïcité*-begrepet: ”Le principe laïque est conçu comme la garantie de l'autonomie et de la liberté de chacun de choisir d'être lui-même” (*Laïcité et République* 2004: 78). Etter hvert som de republikanske antiklerikale vant terreng i løpet av 1800-tallet, ble idealet om den frie og autonome borger en realitet. Den autonome borgeren kom til å dominere i det offentlige rom, og det religiøse mennesket ble dermed skjøvet ut på sidelinjen. Religion ble derfor mer og mer identifisert med den private sfære, og skillet mellom stat og kirke i 1905 bekreftet avstanden mellom det offentlige og det private. Med loven av 1905 ble det lovfestet at det offentlige rom skulle

---

være religionsnøytralt. Religion og livssyn ble dermed henvist til privatsfæren (Baubérot 2004: 265).

Idealet om den autonome borger førte til at det allerede i 1848 ble innført allmenn stemmerett (*suffrage universell*) for franske menn (Baubérot 2004: 193ff). Om Frankrike var tidlig ute med allmenn stemmerett for menn, var de sent ute med stemmerett for kvinner. Den autonome borgeren forblir maskulin helt fram til kvinner får stemmerett i 1944. Interessant i denne sammenheng er at siden kvinnen var utestengt fra offentligheten og henvist til det private rom, ble kvinnen identifisert med religion. Sosialistpartiet var imot kvinnelig stemmerett så sent som i 1930-årene fordi de var redd for at kvinners religiøse tilknytning skulle gi utslag i en konservativ politikk.<sup>82</sup>

## *Norge*

En viktig faktor for individualisering av norsk kristendom var lekbevegelsen som vokste frem på 1800-tallet. Som sett fremmet den lutherske kirken en personlig tilegnelse av troen, noe som kan forklare at lekbevegelser utenfor statskirken vokste frem. Lekfolket fremhevet en personlige troen og ble gjerne oppfattet som en opposisjon til den autoritative statskirken. Den kjente lekpredikanten Hans Nielsen Hauge ble som nevnt fengslet flere ganger på begynnelsen av 1800-tallet for å holde kristne møter utenfor kirken, da slike forsamlinger brøt med konventikkelplakaten. Mens religionen under eneveldet nærmest var et system man fødes inn i, var troen individuell og personlig hos lekfolket. Oftestad påpeker at Haugianerne hadde betydning for utviklingen av statsreligionen i Norge. Han hevder at det går en klar linje fra Hauge og frem til den nye religionslovgivningen på 1840-tallet, spesielt til opphevelsen av konventikkelplakaten i 1842 (Oftestad 1998: 77f).

Den nye lovgivningen på 1840-tallet var en bekreftelse på utviklingen mot trosfrihet og religiøs individualisering i det norske samfunnet. Med den nye lovgivningen gikk religion fra å være en offentlig til en privat sak. Spesielt markerte kriminalloven fra 1842 et skille. Norske borgere var med denne loven ikke lenger pålagt å bekjenne sine

---

<sup>82</sup> Dette har jeg fra en fransk fjernsynsreportasje om kvinnefrigjøring som ble vist under et kurs ved *Institut Catholique* i Toulouse i november 2005. Se forøvrig Baubérot 2004: 195f.

synder, delta på gudstjeneste eller gå til nattverd. Deltagelse i statsreligionen ble dermed et mer frivillig og personlig valg (Stensvold 2005: 410). Dissenterloven av 1845 åpnet dessuten for at man kunne velge å melde seg ut av statskirken, og man trengte ikke lenger være luthersk kristen for å være norsk. Dermed var ikke identiteten som borger og troende lenger samme sak. Kort oppsummert kan man si at de nye lovene medførte mindre makt til statskirken og mer trosfrihet til individet (jfr. Kapittel 3.3.1). Dette førte i sin tur til religiøs pluralisme og individualisering på det religiøse feltet.

## 3.4 Oppsummering

Både det norske og det franske samfunnet ble stadig mer sekulært på 1800-tallet. Vi har sett at denne sekulariseringsprosessen omfattet forholdet mellom religion og henholdsvis stat, nasjonal identitet, sosialisering og individualisering. Resultatet av denne prosessen i et spesifikt land er hva Baubérot vil kalle landets *laïcité*. Den norske og den franske *laïcité* har blitt forskjellig på grunn av at sekulariseringsprosessen har utartet seg noe ulikt i de to landene.

Når det gjelder sosialisering og individualisering, har landene utviklet seg i lik retning. Kirken har i begge landene mistet herredømme over den viktigste sosialiseringsinstans – skolen – og identiteten som borger er blitt uavhengig av religiøs identitet (jfr. Kapittel 3.3.2 og 3.3.4). Forholdet mellom stat og religion, og mellom nasjonal identitet og religion, har imidlertid utviklet seg forskjellig i de to landene. Dette henger sammen med at man i Frankrike tok et brutalt oppgjør med kirkens makt i det franske samfunnet gjennom revolusjonen i 1789. I Norge skjedde det aldri et tilsvarende oppgjør med kirkens makt. Innføringen av demokratiske, liberale tanker og svekkelsen av kirkens var her en mer gradvis, og langt mindre voldsom, prosess (jfr. Kapittel 3.3.1). Under nasjonsbyggingen på 1800-tallet kom frihetstanker fra revolusjonen til å bli identifisert med nasjonen Frankrike, mens kristendommen etter hvert ble en del av norsk identitet i samme periode. Katolisismen i Frankrike ble med andre ord identifisert med

---

antirepublikanske og udemokratiske verdier, og kristendommen i Norge ble i større grad identifisert med demokratiske og nasjonale verdier (jfr. Kapittel 3.3.3).

Dette er bakgrunnen for at Norge og Frankrike – to moderne, vesteuropeiske stater – har forskjellig religionslovgivning. Siden 1905 har det vært et strengt skille mellom stat og kirke i Frankrike. I loven av 1905 slås det fast at staten skal sikre religionsfrihet, samtidig som ingen trossamfunn anerkjennes eller subsidieres av staten (jfr. Kapittel 3.3.1). Staten skal med andre ord være nøytral i forhold til religion. Det innebærer blant annet at skolen som offentlig rom skal være sekulær. Norge har på sin side en statskirke – i grunnloven fra 1814 slås det fast at den evangelisk-lutherske kirke er statens religion (jfr. Kapittel 3.3.1). I stedet for et brudd mellom stat og kirke, som i Frankrike, har demokratiske og liberale verdier i løpet av sekulariseringsprosessen blitt en del av statskirkens identitet (jfr. Kapittel 3.3.3). Oftestad (1998) kaller dagens statskirke en ”demokratisk folkekirke”.<sup>83</sup> Den norske kirke reflekterer i dag flertallsviljen i folket, selv når viljen går i mot kirkelig tradisjon og lære, hevder han (Oftestad 1998: 283). Dette forholdet mellom stat, kirke og folk gjenspeiler seg i skolen som har kristen formålsparagraf, men der målet ikke er forkynnelse eller trosopplæring, men formidling av en kristen felleskultur (jfr. Kapittel 2.2.4).

Jeg skal i neste kapittel gå frem til vår tid og se at resultatet av sekulariseringsprosessen på 1800-tallet får betydning for dagsaktuelle debatter knyttet til det flerkulturelle i Norge og Frankrike. Det første spørsmålet jeg stilte i innledningen – om bakgrunnen for religionslovgivningen i landene – er med andre ord en forutsetning for å forstå det andre spørsmålet jeg stilte: Hva er hensikten med, og bakgrunnen for, KRL-faget og *laïcité*-loven, i følge utredningene *Laïcité et République* og *Identitet og dialog*?

---

<sup>83</sup> ”Når Den norske kirke har en demokratisk identitet, så betyr det på den ene siden at læreprofilen reflekterer og skal reflektere folkeflertallets holdninger og tankesett, også når det er i klar konflikt med det tradisjonelt kristelige og allmennkirkelige. På den annen side innebærer det at retten til individuell og personlig betinget tolkning av kristen tro og moral, lære og sakramentalt liv må respekteres” (Oftestad 1998: 283). Se forøvrig Stensvold 2005: 390-413.

## 4 Analyse

---

”La république française s’est construite autour de la laïcité”. Slik åpner utredningen *Laïcité et République* (2004). Utredningen er resultatet av arbeidet til et utvalg som skulle se på religionens plass i fransk offentlighet etter utallige konflikter om bruk av *hijab* de siste årene. Utvalget ble nedsatt av Frankrikes president Jacques Chirac i juni 2003, og ble ledet av sivilombudsmann Bernard Stasi.<sup>84</sup> Mandatet var å vurdere statens anvendelse av det sekulære prinsippet *laïcité*, et prinsipp som utvalget forstår som viktig for å sikre det nasjonale fellesskapet i dagens Frankrike. Stasi-utvalget skulle ta stilling til hvordan *laïcité*-prinsippet i praksis kan sikre at alle borgere blir respektert, uansett religiøs eller filosofisk overbevisning. Et av hovedspørsmålene var hvordan skolens nøytralitet i forhold til religionsspørsmål skal håndteres, og utvalget gikk blant annet inn for et forbud mot religiøse symboler, som *hijab*, i skolen. Anbefalingen fra utvalget ble lovfestet og trådte i kraft høsten 2004.

Som i den franske utredningen står det nasjonale fellesskapet sentralt også i den norske utredningen *Identitet og dialog* (1995). *Identitet og dialog* resultatet av arbeidet til et utvalg nedsatt i august 1994 av Kirke- og utdannings- og forskningsdepartementet.<sup>85</sup>

---

<sup>84</sup> Utvalget jobbet sammen fra juni til desember 2003 og hadde følgende medlemmer:

Mohammed Arkoun, professor emeritus

Jean Baubérot, historiker og sosiolog, professor ved *École pratique des hautes études*

Hanifa Cherifi, ombud ved Utdanningsdepartementet

Jacqueline Costa-Lascoux, forskningsleder ved CNRS (Fransk forskningsråd)

Régis Debray, filosof

Michel Delebarre, tidligere statsråd, deputert, ordfører i Dunkerque

Nicole Guedj, advokat, representant for frivillige organisasjoner

Ghislaine Hudson, rektor (i videregående skole)

Gilles Kepel, professor

Marceau Long, honorær visepresident for *Conseil d'Etat*

Nelly Olin, senator, ordfører i Garges-les-Gonesse

Henri Pena-Ruiz, lektor, filosof

Gaye Petek, representant for frivillige organisasjoner

Maurice Quenet, rektor for Det franske akademi

René Rémond, medlem av Det franske akademi, president for *Fondation nationale des sciences politiques*

Raymond Soubie, bedriftsleder

Bernard Stasi, sivilombudsmann

Alain Touraine, sosiolog, undervisningsleder ved *École des hautes études*

Patrick Weil, forskningsleder ved CNRS

<sup>85</sup> Utvalget jobbet sammen fra august 1994 til mars 1995 og hadde følgende medlemmer:

---

Under ledelse av teologen Erling Pettersen skulle utvalget vurdere mulighetene for et nytt felles religionsfag i den norske grunnskolen. *Identitet og dialog* la grunnlaget for opprettelsen av et obligatorisk religionsfag i norsk skole i 1997, og utredningen legger vekt på skolens identitetsskapende rolle. Det skilles også her strengt mellom religion og samfunn. Mens skolen får ansvaret for å formidle og videreføre en felles norsk kulturell identitet, er det foreldrene som har ansvaret for den religiøse oppdragelsen. Men fordi norsk kulturell identitet er historisk knyttet til kristendommen, gis kristen tro en spesiell vekt i det den inngår i det utvalget regner som kulturelt fellesgods. Andre religioner, derimot, gis mindre plass fordi de ikke inngår i en kontinuerlig, historisk tradisjon og fordi de bare angår minoriteter. Det franske utvalget unngår et tilsvarende minoritet/majoritetsproblem, men også her er *laïcité*-prinsippets historisk forankring det viktigste kriteriet for hva som regnes som felleskultur. Mens man i Norge forankrer kulturbegrepet i religion og den norske statskirken, er det franske knyttet til selve statsforvaltningen, til *La République*. Og mens den franske nasjonen knyttes til det sekulære prinsippet *laïcité*, forbindes fellesskapet i Norge med tro og livssyn: ”Tro og livssyn er så sentrale innslag i samfunnets kultur at den som ikke kjenner disse områdene vil få problemer med å skjønne og identifisere seg med fellesskapet”,<sup>86</sup> heter det i *Identitet og dialog*. Pettersen-utvalget gikk inn for et ”utvidet kristendomsfag”, og deres

---

Erling Pettersen, Institutt for Kristen Oppseding  
Otto Krogseth, Institutt for Kulturstudier, Universitetet i Oslo  
Gunhild Hagesæther, Norsk lærerakademi, Bergen  
Trond Herland, Bjølsen skole  
Even Fougner, Borg bispedømme  
Ingeborg Tveter Thoresen, Høgskolen i Vestfold  
Inge Eidsvåg, Nansenskolen, Norsk Humanistisk Akademi  
Long Litt Woon, Kommunal- og arbeidsdepartementet  
Ola Moe, Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag

<sup>86</sup> Dette er et av seks punkter som utvalget bak utredningen *Identitet og dialog* arbeidet med utgangspunkt i (*Identitet og dialog* 1995: 10). De andre fem punktene er:

- Alle elever skal få kjenneskap til visse sider ved vårt samfunns tro og tradisjoner.
- Det er visse grunnleggende etiske og moralske spørsmål alle elever må møte i opplæringen.
- Tro og livssyn er noe av det viktigste i et menneskes tanke- og følelsesliv. De former dybdestrukturer i menneskets bevissthet, levendegjør verdier, tydeliggjør normer og skaper mening i tilværelsen.
- Tro og livssyn er grunnleggende når eleven skal forme sin identitet. Eleven trenger røtter og et livssynsmessig fellesskap.
- Kunnskap om egen kultur er en forutsetning for åpenhet, toleranse og dialog.



innstilling resulterte i opprettelsen av det nye faget Kristendom med religion- og livssynsorientering (KRL) i 1997.

## 4.1 utfordringer i det flerkulturelle samfunnet

Utgangspunktet for begge utredningene – både den norske og den franske – var kulturelle endringer i retning et mer flerkulturelt samfunn. I *Identitet og dialog* uttrykkes det bekymring for at barn og unge utsettes for mangfoldige og ofte motstridende verdier i dagens samfunn:

Barn og unge utsettes for mange og kryssende impulser, med en overflod av informasjon, og med trykk fra hele verden mot den lokale og nasjonale kultur. De unge utsettes dermed også for mangfoldig og motstridende verdipåvirkninger. Dette forstrekes av tendenser til sekularisering og pluralisering, hvor tro, religion og kirke ikke utgjør noe enhetlig eller entydig bilde (*Identitet og dialog* 1995: 80).

I et slikt fragmentert samfunn med få felles holdepunkter bør det i følge utvalget bli gitt opplæring i en felleskultur, hvor kristendommen står sentralt. Også i Frankrike ble det flerkulturelle samfunnet oppfattet som problematisk. I *Laïcité et République* nevnes bl.a. mangelfull integrering, diskriminering og sosiale problemer knyttet til innvandring:

Les difficultés de l'intégration de ceux qui sont arrivés sur le territoire national au cours de ces dernières décennies, les conditions de la vie dans de nombreuses banlieues de nos villes, le chômage, le sentiment éprouvé par beaucoup de ceux qui habitent sur notre territoire d'être l'objet de discriminations, voire d'être boutés hors de la communauté nationale, expliquent qu'ils prêtent une oreille bienveillante à ceux qui les incitent à combattre ce que nous avons appelons les valeurs de la République (*Laïcité et République* 2004: 13).

Det flerkulturelle samfunnet beskrives her som problematisk fordi det medfører en trussel mot landets verdier. I en slik situasjon ønskes det en "restauration de l'autorité républicaine" (*Laïcité et République* 2004: 13). Med det menes at man må bygge opp om det som forstås som republikkens kjerne og faste holdepunkt: det sekulære prinsippet *laïcité*.

---

### 4.1.1 Frankrike

Chiracs mandat til utvalget bak *Laïcité et République* tar utgangspunkt i Frankrikes sekulære tradisjon og prinsippet om *laïcité* (*Laïcité et République* 2004: 5ff). Han stadfester at *laïcité*-prinsippet har en lang historisk tradisjon og har vært en del av det franske samfunnet gjennom et århundre.<sup>87</sup> Men siden landet befinner seg i en helt annen samfunnsmessig kontekst i dag enn i 1905, er det behov for en utredning av hvordan det sekulære prinsippet kan bevares, skriver han. Han hevder videre at det sekulære prinsippet trues av kulturelle endringer og økende religiøs pluralisme. Chirac frykter at Frankrike, som ifølge hans definisjon er et samfunn bestående av enkeltborgere, nå beveger seg mot en oppdeling i ulike grupper.<sup>88</sup> I den franske utredningen er det i hovedsak islam som blir knyttet disse kulturelle endringene og som representerer en trussel mot Frankrikes sekulære prinsipp. Som et av medlemmene i utvalget skriver, er dagens spørsmål hvordan muslimer skal integreres i nasjonen, mens spørsmålet i 1905 dreide seg om å skille katolisismen fra nasjonen (Rémond 2005: 19).

#### *Skautaffæren*<sup>89</sup>

Bakgrunnen for at president Jacques Chirac nedsatte det franske utvalget er i hovedsak problemer knyttet til integrering av muslimske innvandrere. Uten å utdype dette, påpeker Chirac at det spesielt dreier seg om problemer i skolen. Her er det nødvendig med bakgrunnskunnskap. Vesentlig i denne sammenheng er den såkalte skautaffæren (*l'affaire de foulard*). Det muslimske skautet *hijab* har vært gjenstand for en av de heteste offentlige debatter i Frankrike fra slutten av 1980-tallet. Det startet i en liten by nord for Paris høsten 1989. I småbyen Creil ble tre jenter av maghrebisk<sup>90</sup> opprinnelse utvist fra ungdomsskolen fordi de brukte *hijab*. Media tok opp saken, og hendelsen ble kommentert i alle riksdekkende aviser. Etter hvert som debatten i media fortsatte, ble det skapt

---

<sup>87</sup> Her sikter han til at det er hundre år siden stat og kirke ble skilt i 1905.

<sup>88</sup> "La république est composée de citoyens ; elle ne peut être segmentée en communautés (...) le risque d'une dérive vers le communitarisme (...)" (*Laïcité et République* 2004: 5).

<sup>89</sup> Min presentasjon er basert på Benjnouh 2001: 49-56.

<sup>90</sup> Betegnelsen brukes om personer som kommer fra de vestlige arabiske land, dvs. Marokko, Tunisia og Algerie. De fleste franske muslimer har sin opprinnelse i disse landene.

forventingspress om en politisk uttalelse. Den første offentlige uttalelsen fra politisk hold kom den 25.oktober, tre uker etter at jentene ble utvist. Men utdanningsminister Lionel Jospins "både-og" standpunkt gjorde ikke saken enklere. Han hevdet at religiøse symboler ikke hører hjemme i den sekulære skolen, samtidig som at de heller ikke kan godtas som grunn for eksklusjon.<sup>91</sup> I november samme høst ble *Conseil d'Etat*<sup>92</sup> nødt til å komme med en uttalelse. Fra rettslig hold ble det hevdet at religiøse symboler var forenlig med *laïcité*, men bare dersom de ikke kunne oppfattes som angrep på elevens frihet og verdighet eller som uttrykk for misjonering.<sup>93</sup>

Konflikten i Creil hadde på dette tidspunkt løst seg gjennom et kompromiss, men uttalelsen fra *Conseil d'État* stanset ikke den debatten som Creil-affærene hadde utløst. Skautdebatten rullet videre. Flere utvisninger i 1993/94 medførte nok et høydepunkt i debatten<sup>94</sup>, og i 1994 sendte undervisningsminister François Bayrous ut et skriv til alle franske offentlige skoler der det ble hevdet at alle "iøynefallende" eller "demonstrative" religiøse tegn skulle forbys. Men Bayrous skriv fra 1994 løste heller ikke konflikten. En årsak var at Bayrous uttalelse var uklar. Hva mentes med "iøynefallende" og "demonstrativ"? I tillegg var ikke undervisningsministerens oppfordring et rettslig gyldig vedtak. Rettslig sett var det dermed uttalelsen fra *Conseil d'État* fra 1989 som fortsatt gjaldt. Situasjonen i 2003 var med andre ord at Frankrike fortsatt manglet et tydelig regelverk i forhold til bruk av muslimske skaut i skolen.

<sup>91</sup> "Den sekulære skolen er konfesjonsmessig et nøytralt sted. Derfor skal man ikke skilte med religiøse tegn (...). Men å bære skaut eller andre religiøse kjennetegn kan ikke være et motiv for elevers eksklusjon fra skolen" (*Le Nouvel Observateur* 26.10-01.11 1989:38-39, oversatt og sitert i Benjnouh 2001: 51).

<sup>92</sup> Høyeste rettslig instans i Frankrike.

<sup>93</sup> I uttalelsen fra *Conseil d'État* heter det at "[...]le port par les élèves de signes par lesquels il entendent manifester leur appartenance à une religion n'est pas par lui-même incompatible avec le principe de laïcité, dans la mesure où il constitue l'exercice de la liberté d'expression et de manifestation de croyances religieuses, mais que cette liberté ne saurait permettre aux élèves d'arborer des signes d'appartenance religieuse qui, par leur nature, par les conditions dans lesquelles ils seraient portés individuellement ou collectivement, ou par leur caractère ostentatoire ou revendicatif, constitueraient un acte de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande, porteraient atteinte à la dignité ou à la liberté de l'élève ou d'autres membres de la communauté éducative, compromettraient leur santé ou leur sécurité, perturberaient le déroulement des activités d'enseignement et le rôle éducatif des enseignants, enfin troubleraient l'ordre dans l'établissement ou le fonctionnement normal du service public". Skrivet fra *Conseil d'Etat* (n° 346.893 du 27 novembre 1989) kan lastes ned på nettstedet [www.conseil-etat.fr](http://www.conseil-etat.fr) (01.11.06).

<sup>94</sup> Fra høsten 1993 til sommeren 1994 ble 7 jenter på 3 forskjellige skoler utvist fordi de nektet å ta av seg skautet (Benjnouh 2001: 55f).

---

Det er i lys av dette vi må forstå vanskelighetene i skolen som Chirac henviser til. Det blir i tillegg ansett som problematisk at enkelte jenter, av religiøse eller moralske årsaker, nekter å være med i kroppsøvingsundervisningen eller nekter å bli uteksaminert av mannlige lærere. Problemer med religiøse og kulturelle bluferdighetsnormer blir også observert utenfor skolen. Det dreier seg f.eks. om at enkelte nekter å bli behandlet av en lege av motsatt kjønn. Andre problemstillinger som nevnes i den franske utredningen er spørsmålet om individets religiøse rettigheter versus samfunnets behov for stabilitet og felles normer. Dette problemfeltet omfatter f.eks. bruk av det muslimske skautet i statlige stillinger, vansker med å ta ut ferie i forbindelse med religiøse høytider og få muligheter til å praktisere den muslimske tro for de som sitter i fengsel eller er innlagt på sykehus (*Laïcité et République* 2004: 81ff). Likevel er det problemer i skolen som har fått mest oppmerksomhet i denne debatten, både i media og politikken.

#### 4.1.2 Norge

I mandatet fra Kirke- og utdannings- og forskningsdepartementet finner man en liknende samfunnsanalyse som Chirac ga uttrykk for. Som i Frankrike henvises det også her til tradisjon og kulturelle endringer: "En tusenårig kirke tradisjon møter nå et religiøst mangfold og raske kulturelle skiftninger. Dette stiller opplæringen overfor nye oppgaver og gir den nye dimensjoner" (*Identitet og dialog* 1995: 80). Planene med et felles, obligatorisk religionsfag forklares altså med at det er behov for endring i opplæringen som svar på samfunnsendringer. Dette blir utdypet ved å vise til at samfunnet blir stadig mer flerkulturelt og at det i enkelte skoleklasser er et flertall av elever med en annen religiøs bakgrunn enn den kristne. Kirke- og utdannings- og forskningsdepartementet påpeker dessuten at disse raske endringene kan gi barn og unge et inntrykk av at samfunnet mangler felles moralske grunnverdier. I følge mandatet kan utfordringene som et flerkulturelt samfunn står overfor deles i to: For det første skal skolen sørge for at elevene møter en *felleskultur*, som knyttes til kristen kulturarv. For det andre skal den sørge for at de møter *mangfoldet* av tros- og livssynssamfunn (ibid.).

Da utvalget ble nedsatt var situasjonen slik at flere og flere elever ble fritatt fra kristendomsundervisningen. For de som ikke var medlem av statskirken var det mulig å

få fritak fra faget dersom foreldrene ba om det. Fra 1974 stod det i mønsterplanen at disse skulle få tilbud om en alternativ undervisning i livssynskunnskap, der kristendom ble behandlet likt med andre religioner og livssyn. Økende antall elever valgte dette faget, fra 274 i 1982 til ca. 20 000 på begynnelsen av 90-tallet (*Identitet og dialog* 1995: 16). En tredje gruppe elever var de som verken ønsket kristendoms-kunnskap eller livssynskunnskap.<sup>95</sup> Fra 1987 fikk disse tilbud om ”Annen form for religions- eller livssynskunnskap” i regi av eget trossamfunn eller kommunen. Denne undervisningen skulle bygge på det livssyn eller tro som foreldrene ønsket at barnet skulle få opplæring i. Denne livssynsbetingede opplæringen kommer i følge Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet i konflikt med læreplanen som legger vekt på at elevene skal få kunnskaper om norsk og europeisk kulturarv, deriblant kristne tradisjoner (ibid: 81).<sup>96</sup>

Det norske utvalget vektlegger også en annen grunn til at fritaksordningen kan være uheldig. De peker på at fritaksretten kan gi signaler om at religion og livssyn er så følsomme tema at elevgruppene må splittes (*Identitet og dialog* 1995: 11). Dette mener utvalget er et uønsket budskap, da religionsundervisningen bør være et fag som samler elevene til dialog og meningsbryting i stedet for å splitte dem i atskilte grupper. Som i Frankrike uttrykkes det her bekymring for samfunnsmessig segregering. Det pekes også på at fritaksretten kommer i konflikt med prinsippet om enhetsskolen som sier at alle elever skal få et likeverdig undervisningstilbud. I lys av dette kan vi konkludere med at det norske utvalget, på samme måte som det franske, ble oppnevnt som svar på kulturelle endringer og bekymring for samfunnsmessig segregering i et stadig mer flerkulturelt samfunn. I Norge uttrykkes det dessuten spesielt bekymring for at ikke alle elever får opplæring i den kristne kulturarven.

---

<sup>95</sup> Denne gruppen var forholdsvis liten og omfatter stort sett elever fra Oslo sentrum. På landsbasis utgjorde gruppen 1,1 % av alle elevene i 1993 (Leirvik 2001: 145).

<sup>96</sup> ”Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden.[...] Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger. Den preger folkets livsnormer, forestillingsverden, språk og kunst” (L-97. *Generell del* 1993: 7).

---

## 4.2 Utvalgenes innstilling: *Laïcité*-loven og KRL

### 4.2.1 *Laïcité*-loven

Mandatet til Stasi-utvalget er å sikre *laïcité*-prinsippet en sentral stilling i dagens flerkulturelle franske samfunn (*Laïcité et République* 2004: 5f). Ifølge president Chirac medfører *laïcité* visse handlingsforskrifter som skal regulere forholdene i flerkulturelle samfunn. Det gjelder f.eks.

(...) la neutralité du service public, le respect du pluralisme, la liberté religieuse, la liberté d'expression, mais aussi le renforcement de la cohésion et de la fraternité entre les citoyens, l'égalité des chances, le refus des discriminations, l'égalité entre les sexes et la dignité de la femme (*Laïcité et République* 2004: 7).

Utvalgets oppgave er å presisere slike handlingsforskrifter, spesielt i situasjoner der man må ta hensyn til motstridende interesser. I forlengelse av dette formulerer Chirac to konkrete problemstillinger som utvalget skal uttale seg om. Den ene problemstillingen dreier seg om hvilken plass religiøse uttrykk skal ha i det offentlige rom, som på arbeidsplassen, offentlige kontorer og sports- og fritidssteder. Den andre går på hvordan *laïcité*-prinsippet skal sikres i skolen.

Utvalgets forslag for skolen er å opprette en egen lov som forbyr religiøse og politiske symboler i den offentlige skolen: "[...] sont interdits dans les écoles, collèges et lycées, les tenues et signes manifestant une appartenance religieuse ou politique" (*Laïcité et République* 2004: 149). Loven, som i Frankrike er kjent under navnet *La loi sur la laïcité*, ble med noen modifikasjoner vedtatt av den franske nasjonalforsamlingen 15. mars 2004, og trådte i kraft fra skolestart høsten samme år. I lovvedtaket er det kun religiøse, og ikke politiske symboler som er forbudt. Første artikkel av loven lyder som følger: "Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit".<sup>97</sup> *Laïcité*-loven skulle gjelde både i primær- og sekundærskolen.<sup>98</sup> I løpet av det første skoleåret med den nye loven (2004/05) ble det registrert 639 tilfeller der elever brukte

---

<sup>97</sup> "Loi no 2004-228 du 15 mars 2004". Kan lastes ned på nettstedet [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr) (01.11.06).

<sup>98</sup> Tilsvarende norsk grunnskole og videregående skole. Se forøvrig kapitlet om skolehistorie for en nærmere beskrivelse av det franske skolesystemet.

religiøse symboler, hvorav 240 på første skoledag (*Le Monde* 11.09.05). I flesteparten av disse tilfellene gikk elevene frivillig med på å fjerne symbolet, men 143 elever måtte forlate skolen fordi de insisterte på å beholde et forbudt symbol. I så godt som alle tilfellene (626 av de 639) var det religiøse symbolet *hijab*. I tillegg ble det registrert 11 turbaner og 2 store kors. Til sammenlikning ble det i skoleåret før loven trådte i kraft (2003/2004) registrert 1465 religiøse symboler i den offentlige skolen. Innføringen av den nye loven blir i lys av dette omtalt som ”svært tilfredsstillende” (ibid.).

#### 4.2.2 KRL-faget

I mandatet fra Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet heter det at utvalget skal vurdere dagens opplæring i kristendom, livssyn og religion i grunnskolen, videregående skole og i lærerutdanningen. I sin utredning presiserer utvalget at de har lagt størst vekt på grunnskolen, siden det er kristendomsfaget her som det er størst uenighet rundt. De tar utgangspunkt i den historiske utviklingen av disse fagene, og vurderer mulige konsekvenser som dagens kulturelle endringer kan ha for undervisningen. Utvalget skulle også forslå hvordan undervisningen kan formes for å gi ”alle barn og unge innsikt i og forståelse for kristen tro og tradisjon og kulturarv” samtidig som den skal ”gi innsikt i og forståelse for andre religioner og livssyn, og øke ferdighetene i dialog mellom livssyn” (*Identitet og dialog* 1995: 82).

Utvalgets anbefaling for grunnskolen ble et felles religionsfag med utgangspunkt i den evangelisk-lutherske lære.<sup>99</sup> Et *utvidet kristendomsfag*, som utvalget kaller det, skal foruten kristendoms kunnskap inneholde stoff om andre religioner og livssyn, samt emner i etikk og filosofi:

Utvalget anbefaler at det utformes et åpent og inkluderende kristendomsfag, som i utgangspunktet kan være felles for alle elevene. Faget skal i tillegg til stoff fra kristendoms kunnskap, inneholde lærestoff om andre religioner, som i dag tas opp i fagplanene o-fag og samfunnsfag, og vektlegge filosofi og etikk sterkere på ungdomstrinnet enn dagens fagplan i M-87 gjør (*Identitet og dialog* 1995: 7).

---

<sup>99</sup> For videregående opplæring anbefalte de en videreføring av det eksisterende religionsfaget, samt innføring av et religionfag på studieretninger som ikke tidligere hadde hatt religionsundervisning. For lærerutdanning anbefalte de en styrking av religionsundervisning, spesielt sett i lys av behov for lærerkompetanse i det nye faget i grunnskolen (*Identitet og dialog* 1995: 8f).

---

Denne beskrivelsen av faget kan oppfattes som et kompromiss mellom det tidligere kristendomsfaget og den alternative livssynsundervisningen. Man ønsket å skape et fag som kunne gi en felles opplæring i livssyn og religion i stedet for det tidligere oppdelte undervisningstilbudet. I 1997 ble faget ”Kristendom med religion- og livssynsorientering” vedtatt i Stortinget i tråd med anbefalingen fra utvalget. Selv om faget også inkluderte andre tradisjoner, skulle faget ha konfesjonsmessig forankring i luthersk kristendom. Lærerne skulle i undervisningen ta utgangspunkt i den lutherske lære, og kristendommen skulle ha en dominerende plass (60 % av undervisningsstoffet). Vektleggingen av kristendom ble begrunnet med at denne religionen står sentral i norsk og europeisk kulturarv. Det er med andre ord ikke kristendommen som tro, men som tradisjon og felles referanse, som er vesentlig.

Om innføringen av *laïcité*-loven blir omtalt som ”svært tilfredstillende”, kan man neppe si det samme om innføringen av KRL-faget. Faget har møtt stor motstand, spesielt fordi det er få muligheter for fritak. En av hovedintensjonene bak KRL-faget var som sagt å samle elevene i en felles opplæring i religion og livssyn. Faget skulle derfor være obligatorisk for samtlige barn, og utvalget åpnet kun for fritak fra enkelte deler av undervisningen.

Med et utvidet kristendomsfag slik det her er beskrevet, vil det ikke være behov for alternative fag. Utvalget erkjenner likevel at undervisningen i deler av lærestoffet kan oppleves som problematisk for noen elever og deres foresatte. Det må derfor være mulig for enkelte foreldre og foresatte å reservere seg mot at deres barn deltar i timer der slike emner eller aktiviteter tas opp (*Identitet og dialog* 1995: 53).

Aktiviteter som det kunne søkes fritak fra kunne f.eks. være kirkebesøk med gudstjeneste.<sup>100</sup> Det var mangel på fritaksrett utover dette som utløste stor motstand mot faget og som endte med at faget ble bedømt som brudd på menneskerettighetene av FNs Menneskerettighetskomité i 2004.<sup>101</sup> Den første revideringen av faget skjedde i 2002. Da

---

<sup>100</sup> ”Elevane skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå å seie truvekdjeningar eller bønner, læra utenåt religiøse tekstar, delta i salmesong eller i andre religiøse aktivitetar, delta i dramatisering eller liknande og å vera til stades i ritual eller gudstenester i ulike trussamfunn” (*Ot.prp. Nr 38 1996-97*: 10). Kan lastes ned på nettstedet [www.odin.no](http://www.odin.no) (01.11.06).

<sup>101</sup> FNs menneskerettighetskomité uttalte den 3. november 2004 at gjeldende fritaksordning var i strid med artikkel 18 nr. 4 i FN-konvensjonen om sivile og politiske rettigheter. Artikkelen handler om foreldres



endret det navn til Kristendom-, religions- og livssynskunnskap, og reglene for fritak ble tydeligere presisert. På bakgrunn av innstillingen fra FNs Menneskerettighetskomité ble det dessuten vedtatt en endring i opplæringsloven til faget som trådte i kraft skoleåret 2005/2006. I lovendringen er setningen om at den som underviser i faget skal ta utgangspunkt i skolens kristne formålsparagraf strøket. Dessuten presiserer lovendringen at kunnskaper om kristendom skal forstås som kulturarv. I opplæringsloven fra 1997 står det at undervisningen i KRL skal gi kjennskap til kristendom og Bibelen, både som kulturarv og som evangelisk-luthersk tro. I lovendringen er trosaspektet forsvunnet helt: ”Undervisninga i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap skal gi grundig kjennskap til Bibelen og kristendommen som kulturarv”.<sup>102</sup> Som sett i kapittel 2.2.4 har skolens kristendomsfag endret karakter fra å være kirkens dåpsopplæring til å bli et sted for formidling av felleskultur og tradisjon. Med lovendringen i 2004 kan vi si at denne omdefineringen av kristendommens plass i skolen, fra tro til kulturarv, er fullstendig.

### 4.3 Felles verdier

Jeg skal i den følgende diskusjonen vise at argumentasjonen i både den franske og den norske utredningen hviler på en antagelse om at opplæring i felles verdier er en forutsetning for utviklingen av et harmonisk flerkulturelt samfunn. Dette skal videre ses i sammenheng med Parsons’ begrep om generaliserte verdier. Argumentasjonen i utredningene samsvarer i høy grad med Parsons’ påstand om at differensierte samfunn må å ha visse felles verdier for å opprettholde samfunnshelheten. Deretter skal jeg trekke inn Habermas’ kritikk av Parsons for å se kritisk på utvalgenes argumentasjon. Jeg vil med andre ord vise hvordan Parsons’ teori og utredningene kan kritiseres ved hjelp av teorien om den kommunikative handling.

---

frihet til å sørge for sine barns religiøse og moralske oppdragelse. Uttalelsen fra FNs menneskerettighetskomité er tilgjengelig på nettstedet [www.odin.no](http://www.odin.no) (30.10.06).

<sup>102</sup> § 2-4 i “Vedtakslov om endring i opplæringslova og friskolelova, 17. juni 2005”. Opplæringsloven kan lastes ned på [www.odin.no](http://www.odin.no) (01.11.06).

---

#### 4.3.1 *Laïcité* som generalisert verdi

Den franske utredningen speiler en bekymring for at samfunnets mangfold blir forsterket på bekostning av helhet og sammenheng, og det uttrykkes bekymring for fragmentering av samfunnet. Det nasjonale fellesskapet trues i følge Chirac av mangelfull integrasjon av innvandrere. En slik samfunnsanalyse stemmer godt overens med hvordan Parsons forstår sammenhengen mellom differensiering og verdigeneralisering. Kulturell pluralisme er en form for differensiering, og man ser en fare for oppdeling i ulike kulturelle grupper på bekostning av samfunnshelheten. I en slik situasjon tenker det franske utvalget i tråd med Parsons at det er nødvendig å styrke det som er felles for å integrere alle individer og grupper i et enhetlig samfunn. Samfunnets verdigrunnlag befinner seg i følge Parsons på et enhetlig nivå over den flerkulturelle pluralismen. Dette normative nivå kaller han *generaliserte verdier*. De generaliserte verdiene sørger for å opprette en konsistens i samfunnet og integrere de ulike delene av samfunnet i en helhet. På samme måte blir *laïcité* i den franske utredningen forstått som medisin mot vanskeligheter som dagens flerkulturelle samfunn fører med seg.

Parsons åpner for at også sekulære verdier kan generaliseres. Han forstår humanismen og marxismen som sekulære religioner. I forlengelse av dette, og med støtte i Pintos artikkel "La France et ses quatre religions" (2004), vil jeg i det følgende betrakte *laïcité* som en sekulær religion (jfr. Kapittel 1.2.3). Dette vil si at *laïcité*, på lik linje med kristendom, kan danne utgangspunkt for samfunnets generaliserte verdier, noe som er helt i tråd med argumentasjonene i den franske utredningen. Her blir det tatt utgangspunkt i at *laïcité* er et normative fundament i det franske samfunnet og virker som samfunnets lim.

- (...) la France a érigé la laïcité au rang de valeur fondatrice (*Laïcité et République* 2004 : 21).
- (...) le principe de la laïcité, fondement de l'unité nationale (...)  
(ibid: 9).

Av disse sitatene fremgår det at *laïcité* blir forstått som en grunnleggende verdi som det franske samfunnet samles rundt. Dette kommer også til syne ved at *laïcité* er institusjonalisert i den franske grunnloven (jfr. Kapittel 3.3.1). I grunnlovens første

artikkel heter det at "[l]a France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale".<sup>103</sup> Det sekulære prinsippet har dermed en status som kan sammenliknes med det som Parsons kaller "generaliserte verdier". Med Parsons' språkbruk kan man si at den sekulære tradisjonen fungerer på samme måte som en religion og at denne "sekulære religionen" tenkes å ha generalisert sine verdier i det franske samfunnet.

### 4.3.2 Generaliserte kristne verdier

Uttrykket "den kristne kulturarven" kan, som *laïcité* i det franske samfunnet, forstås som generaliserte verdier i det norske samfunnet. Parsons viser at det ut i fra opprinnelige protestantiske trossamfunn har utviklet seg en generell samfunnsreligion i USA. Under denne utviklingen har verdier med kristen opprinnelse blitt institusjonalisert i samfunnet og dermed fått en vid utbredelse. Også i Norge er protestantismen (den evangelisk-lutherske kirke) dominerende. Dagens pluralisme i Norge har som sett i kapittel 3 utviklet seg fra en enhetlig statsreligion, og Norge har fremdeles en evangelisk-luthersk statskirke. Som *laïcité* i Frankrike er kristendommen nedfelt i grunnlovens første artikkel, hvor det heter at den evangelisk-lutherske kirke er statens religion (jfr. Kapittel 3.3.1). Kristendommen er som kjent også institusjonalisert i formålsparagrafen i den norske grunnskolen: "Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding (...)".<sup>104</sup> Dette danner bakgrunnen for norsk skolepolitikk.

I *Identitet og dialog* henvises det til læreplanens generelle del når utvalget skal forklare kristendommens plass i norsk historie og kultur: "Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger" (L-97. *Generell del* 1993: 7). Her er parallellen til generaliserte verdier slående i påstanden om at den kristne arven "forener oss som folk på tvers av trosretninger". I likhet med *laïcité* i det franske samfunnet blir kristendommen i Norge plassert på et nivå over livsynspluralismen og tenkes å fungere som en felles ramme i et

<sup>103</sup> Dagens grunnlov er fra 1958 og kan finnes på denne nettsiden: [www.conseil-constitutionnel.fr/textes/c1958web.htm](http://www.conseil-constitutionnel.fr/textes/c1958web.htm) (12.11.06).

<sup>104</sup> Grunnskolens formålsparagraf står bl.a. i begynnelsen av *Læreplanverket for den 10-årig grunnskolen* (1996).

---

samfunn med religiøs pluralisme. Man tenker seg at kristendommen, som *laïcité* i Frankrike, representerer noe felles som borgerne i all sin forskjellighet kan samles om. Denne holdningen kommer også til syne i mandatet til det norske utvalget:

Opplæringen skal la barn og unge møte en felleskultur, og la dem innforlives i nasjonal kultur og historie, der kristendommen har hatt en helt sentral plass. Elevene skal møte trygghet i tradisjon, med felles holdepunkter og referanserammer. Opplæringen skal gi verdier å orientere livsførselen og ordne samfunnet etter (*Identitet og dialog* 1995: 80).

Mandatet uttrykker med dette et ønske om at undervisningen skal gi felles holdepunkter og referanser. Som i Parsons' begrep om den generelle samfunnsutviklingen, blir verdiene knyttet til en felleskultur der kristendommen står sentralt. Dermed blir samfunnets verdigrunnlag i Norge identifisert som en kristen tradisjon, på samme måte som det franske verdigrunnlaget forbindes med en sekulær tradisjon.

Parsons beskriver hvordan protestantismen har erobret en posisjon som samfunnets generelle religion i USA. Denne generelle protestantismen er lite dogmatisk, men utgjør et vagt minste felles multiplum av moralnormer og verdensbilde. Det partikulære ved hvert trossamfunn har kommet i skyggen av en mer generell kristendomsforståelse, hevder Parsons, og han tenker seg at også islam kan bli en del av denne generelle samfunnsreligionen. Spor av slik generell religion finner man også i *Identitet og dialog*, og i samfunnet forøvrig når det snakkes om "kristendommen" og ikke "det evangelisk-lutherske trossamfunn", som er det trossamfunnet som nevnes i grunnloven. Jeg vil påstå at det her dreier seg om en sekulær kristendomsforståelse. Dette skal jeg komme nærmere inn på under avsnittet "Sekularisering, kristendom og *laïcité*" senere i dette kapitlet.

#### 4.3.3 Felles verdier versus kommunikativ handling

Både den franske og den norske utredningen har som utgangspunkt at integrasjon i et flerkulturelt samfunn skal sikres gjennom felles verdier. Dette stemmer overens med Parsons' forståelse av generaliserte verdier som en forutsetning for et velfungerende, moderne samfunn. Vi har sett av Parsons er blitt kraftig kritisert, blant annet for å gi verdier en så sentral plass (jfr. Kapittel 1.3).

Den tyske filosofen Habermas presenterer i boken *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981) en mer dynamisk samfunnsforståelse. Han foretar ingen systematisk kritikk av Parsons' teori, men hevder derimot at selve grunnlaget for Parsons' samfunnsteori er problematisk.

Parsons looks to the epistemological model of *knowing* subject à la Kant. This model penetrated social theory at the time of Georg Simmel and Max Adler; in the neo-Kantian and phenomenological variants of *verstehenden* sociology going back to Rickert and Husserl, it has been a source of confusion. The communications-theoretical model of speaking and acting subjects is better suited for laying the foundation of social theory than is the epistemological model. For this reason, it is worth our effort to try and decode the transcendental version of Parsons' late philosophy in terms of the model of communicative actions. This will lead to the discovery that behind the system of the basic conditions of human existence, behind the four subsystems of the "human condition", can be found the structures of the lifeworld complementary to communicative actions – in a somewhat irritating version, to be sure (Habermas 1984 [1981], vol 2: 254).

Habermas påpeker her at Parsons' epistemologiske utgangspunkt er problematisk. Det Habermas kaller en kommunikativ-teoretisk tale og handlingsmodell mener han er et bedre utgangspunkt for sosialteori enn det epistemologien er. Kritikken fra Habermas er rettet mot at Parsons i stor grad overser betydningen av språk og kommunikasjon. Parsons hevder som sett at fire funksjonelle krav må innfris for å opprettholde samfunnet (jfr. Kapittel 1.2). Et av disse kravene er at samfunnet må ha et stabilt normativt grunnlag (L-funksjon). For Habermas er det ikke felles verdier som danner grunnlaget for et velfungerende samfunn, men den kommunikative handling (jfr. Kapittel 1.4.1). Den kommunikative handling er for Habermas en forståelsesorientert kommunikasjon eller samtale der hensikten er å skape forståelse og konsensus (*verständigung*) mellom samtalepartnerne (Habermas 1981-1: 385ff). Habermas tar utgangspunkt i fornuften og i at den rasjonelle tanken er en iboende del av det å være menneske. Det ligger i menneskets vesen å være rasjonell, og det er dette som gjør forståelse mellom partene mulig, hevder Habermas. Den kommunikative handling er med andre ord en fornuftbasert kommunikasjon.

Habermas setter med dette språklig forståelse i sentrum. Språk er i stadig endring, og den språklige forståelsen forutsetter en dialektisk prosess. Dette åpner for en dynamisk kulturforståelse som kan ta høyde for sosiale endringer. Parsons er på sin side blitt

---

kritisert fordi hans funksjonelle handlingssystem er for statisk og at det har vanskelig for å forklare endringer. I følge Parsons er det for eksempel et funksjonelt krav at systemet arbeider for å vedlikeholde verdigrunnlaget og opprettholde kulturmønsteret innad i systemet (Parsons 1953: 185). Dette kan tolkes som et konservativt samfunnssyn som bygger opp om bevaring av etablerte verdimønstre. I lys av dette kan de to utredningene jeg analyserer bli kritisert for å konservere tradisjonelle verdier og bygge opp om en statisk kulturforståelse fordi ingen av dem har tatt innsikten fra Habermas om samfunnet som et kommunikasjonsfellesskap. Dette kan knyttes til kulturarvtenkning, der kulturelle mønstre blir legitimert ved å henvise til fortiden og tradisjon. Kulturen og verdigrunnlaget blir nærmest sett på som hellige og urokkelige, og det er med et slikt utgangspunkt vanskelig å ta høyde for påvirkningen fra nye kulturelle mønstre som det flerkulturelle representerer. Habermas' teori om kommunikative handlinger kan i større grad fange opp påvirkninger og endringer, da den ideelle kommunikasjon blir forstått som en åpen dialog der påvirkningen skjer begge veier frem til konsensus og felles forståelse oppnås. Som religionsviter Magne Bø påpeker, medfører dette at "enighet om fortolkningene av verden og verdier [...] stadig på nytt etableres og begrunnes" (Bø 2006: 34). Med Habermas' perspektiv blir utfordringene i det flerkulturelle samfunnet ikke å styrke noe som er felles, men å skape rom for kommunikative handlinger. For Habermas er den ideelle samtalen en offentlig debatt som alle inviteres til å delta i.

Både den franske og den norske utredningens vektlegging av felles verdier kan lett tolkes som at målet er en form for assimilasjon. KRL åpner riktignok for dialog, men først etter at identitet er etablert. I den samfunnsmodellen som KRL bygger på, inviteres ikke individene inn i en åpen dialog, men en styrt prosess der en vellykket dialog er basert på en allerede eksisterende enighet omkring felles (kristne) verdier. I følge Habermas' teori om kommunikative handlinger bør man derimot, ideelt sett, i større grad ta hensyn til ulike stemmer. Teorien fokuserer på hvordan ulike parter kommer frem til forståelse og konsensus, uten at det tas spesielt hensyn til en gruppes tradisjon og verdier slik det gjøres i de to utredningene jeg har analysert.

Habermas' teori om at samfunnet holdes sammen av en offentlig debatt som er åpen for alle, har imidlertid blitt kraftig kritisert av blant annet religionssosiologen David

Herbert (1996). Herbert hevder at det er naivt å tro at alle grupper i samfunnet deltar i en felles samfunnsdebatt, og han kritiserer Habermas for å forutsette et ideelt språkfellesskap der alle stemmer høres. Herbert hevder at minoritetsgrupper blir ekskludert fra det Habermas kaller offentlig debatt. I stedet for å snakke om et enkelt offentlig rom, bør det i følge Herbert tas høyde for at ulike grupper i samfunnet, som kulturelle minoriteter, homofile og religiøse grupper, har egne diskusjonsrom eller diskurser. Man må derfor heller ta utgangspunkt i at det finnes flere offentlige sfærer som ofte står i konflikt med hverandre, enn å fokusere på å oppnå konsensus i en enkelt offentlig sfære. Det er ikke konsensus, men *forholdet* mellom disse gruppene eller debattene som må være hovedfokus, hevder Herbert. Felles for både Habermas og Herbert er imidlertid at de begge setter språk og kommunikasjon i sentrum og forstår samfunnet som et dialektisk forhold mellom ulike parter. De skiller seg dermed fra tanken om at ethvert samfunn bygger på felles verdier – en samfunnsmodell som kan tolkes som en ensidig vektlegging av majoritetens tradisjon.

## 4.4 Felles verdier og integrasjon

I teorikapittelet viste jeg hvordan Parsons' generaliserte verdier kan knyttes til to av de fire målrettede funksjonene som kreves for å opprettholde ethvert sosialt system (jfr. Kapittel 1.2). Generaliserte verdier fungerer integrerende (I-funksjon) og er viktige for å opprettholde systemets latente verdigrunnlag (L-funksjon). Det er vanskelig å sette et klart skille mellom integrasjon og verdigrunnlag, mellom Parsons' I-funksjon og L-funksjon. De to funksjonene glir ofte over i hverandre, men viktigere i min sammenheng er det at de to til sammen utgjør grunnlaget for en vellykket integrasjon, i følge Parsons. Et slikt syn på forholdet mellom integrasjon og verdigrunnlag kommer også tilsyne i den franske utredningen:

La laïcité n'est pas seulement une règle de jeu institutionnel, c'est une valeur fondatrice du pacte républicain, capable de concilier un vivre ensemble et le pluralisme, la diversité (*Laïcité et République* 2004: 80)

---

Her blir *laïcité* forstått som en grunnleggende verdi (*valeur fondatrice*) som er nødvendig for fellesskapet (*le vivre ensemble*) i et pluralistisk samfunn. Med andre ord er det normative grunnlaget en forutsetning for integrasjon. Integrasjon og verdigrunnlag er *måltrettede* funksjoner i Parsons' teori; de har som mål å integrere og vedlikeholde samfunnets verdisystem, som videre er delmål i forhold til hovedmålet om å opprettholde systemet som helhet. Poenget er at Parsons' funksjoner kan forstås som strategiske da de er knyttet til bestemte mål. Denne strategiske tankegangen finner vi igjen i *Laïcité et République* og *Identitet og dialog*. Jeg skal i det følgende vise hvordan utredningene speiler en strategisk bruk av verdier knyttet til *laïcité* og kristendom for å fremme sosial integrasjon i henholdsvis Frankrike og Norge.

#### 4.4.1 Integrasjon og *laïcité*

Problemet som Stasi-utvalget ble satt til å løse var spørsmålet om hvordan franske borgere med fremmed kulturell og religiøs bakgrunn skal finne en plass i dagens Frankrike. Utfordringen i forhold til integrasjon ligger i å forme en enhet samtidig som mangfoldet respekteres: ” (...) comment concilier une unité et le respect de la diversité ?” (*Laïcité et République* 2004: 79). Denne utfordringen tenkes det at *laïcité*-prinsippet kan håndtere, da dette, som verdigrunnlag betraktet, tar hensyn til individenes mangfoldige kulturelle bakgrunn og det som er felles for alle i kraft av å tilhøre samme nasjon. Den franske utredningen bruker ”fellesskap” (*vivre ensemble*) og ”gjensidige krav” (*exigence partagée*) som to av fire stikkord for å beskrive de funksjonene som *laïcité* tenkes å ha i samfunnet.<sup>105</sup> En livssynsnøytral (*laïc*) stat legger forholdene tilrette for å skape et fellesskap på tvers av mangfoldet, mener Stasi-utvalget. Til gjengjeld kreves det som sagt at alle, både enkeltindividene og alle trossamfunnene, må respektere og tilpasse seg den sekulære rammen (*le cadre laïque*). Utvalget peker på at det i et flerkulturelt samfunn med mange identiteter ligger en fare for at forskjellene blir fremhevet på bekostning av det som er felles. Det sekulære prinsippet krever at alle må kunne distansere seg fra sin særegne bakgrunn og tradisjon (det som skiller) for å skape et nasjonalt fellesskap.

---

<sup>105</sup> De andre to stikkordene er *respekt* og *garanti*. Jeg skal komme tilbake til disse to i Kapittel 4.5.



*Laïcité* blir med andre ord sett på som en modell for å leve sammen i fellesskap: ”La laïcité (...) est aussi une façon de structurer le vivre ensemble” (*Laïcité et République* 2004: 79). Verdigrunnlaget tillegges her en integrerende funksjon, slik det uttrykkes i følgende sitat fra utredningen:

(...) la laïcité peut être le levain de l’intégration de tous dans notre société : elle équilibre la reconnaissance du droit à une identité propre et l’effort nécessaire pour tisser les convictions individuelles avec le lien social (*Laïcité et République* 2004: 41).

Her blir integrasjon forstått som en balanse mellom individets personlige overbevisning og samfunnsmessige tilknytning. Dette kan forstås som at utvalget uttrykker en dialektisk modell for integrasjon der påvirkningen går begge veier mellom individ og samfunn.

I følge den norske historikeren Margrete Sjøvik har imidlertid ikke dette vært den rådende formen for integrasjon i Frankrike. Sjøvik ser dette i lys av franske politisk historie, nærmere bestemt den revolusjonære tradisjonen. Den rådende modellen for integrering etter revolusjonen har vært assimilering, hevder Sjøvik i sin hovedfagoppgave fra 1998 (Sjøvik 1998: 30). Dette kaller hun den jakobinske modellen etter den amerikanske politologen William Safran som har gruppert nasjonsforståelsen i fire modeller: den pluralistiske, den jakobinske, den pragmatiske og den organiske (ibid: 29). Den pluralistiske modellen innebærer at ulike kulturelle identiteter ikke representerer en motsetning til den overgripende nasjonale identiteten. Den jakobinske forkaster den pluralistiske forståelsen av nasjonene og representerer i stedet en assimilerende nasjon. Den pragmatiske innehar en mellomposisjon mellom den pluralistiske og den jakobinske, i det den åpner for at ulike kulturelle identiteter til en viss grad kan få uttrykke seg. Den organiske modellen er i motsetning til de tre andre etnisk fundert, og nasjonal tilhørighet blir et spørsmål om historiske og kulturelle røtter.

Jeg vil hevde at utredningen *Laïcité et République* bryter med den rådende jakobinske assimileringsmodellen i Frankrike, ved å forstå integrasjon mer i retning av en balanse mellom hensynet til kulturelt mangfold og nasjonal enhet. Konkret går utvalget blant annet inn for fridager i forbindelse med religiøse høytider for islam og jødedommen

---

i tillegg til de kristne høytidene (*Laïcité et République* 2004: 150).<sup>106</sup> Dette representerer den pragmatiske nasjonsforståelsen som åpner for at minoriteter til en viss grad skal få uttrykke sine særegenheter. Slik jeg forstår den franske utredningen, mener Stasi-utvalget at *laïcité*-prinsippet kan sikre en slik pragmatisk integrasjon, idet prinsippet klarer å forene enhet med mangfold. Dette tolker jeg videre som at utvalget går inn for å bruke *laïcité* strategisk for å skape nasjonal integrasjon i et land hvor mange kulturelle identiteter er representert.

#### 4.4.2 Integrasjon og kristendom

Det norske utvalget argumenterer på en liknende måte for at fellesskapet må styrkes samtidig med at mangfoldet skal få utfolde seg. I *Identitet og dialog* er tanken at barn trenger forankring i en enhetlig identitet, som utvalget mener kan dannes gjennom å lære om en enhetlig tro (kristendommen), før de kan presenteres for mangfoldet. På dette grunnlaget mener utvalget at KRL vil bli et viktig bidrag til å skape dialog mellom ulike tro og tradisjoner. Identitet forstås med andre ord som en forutsetning for dialog. Dette kan tolkes som at enhet blir forstått som en forutsetning for mangfold, en tankegang helt i tråd med Parsons. Mens *laïcité* blir sett på som det enhetlige rammeverket som gjør fellesskapet mulig i Frankrike, blir forankring i en kristen tradisjon sett på som nødvendig for det norske fellesskapet.

I likhet med den franske utredningen, vil jeg i lys av dette hevde at også den norske utredningen representerer en pragmatisk nasjonsforståelse. Pettersen-utvalget forstår nasjonen som en enhet, og forfekter dermed ikke den pluralistiske nasjonsmodellen. Samtidig åpner de for at mangfoldet av kulturelle uttrykk skal få uttrykke seg, og tar med det avstand fra den jakobinske, assimilerende modellen. Den pragmatiske modellen kommer bl.a. til syne i mandatet til utvalget, hvor det kommer tydelig frem at skolens undervisning skal gi elevene kjennskap til både felleskultur og mangfold (*Identitet og dialog* 1995: 80). Dette gjenspeiles i KRL-faget, der

---

<sup>106</sup> Her må det påpekes at dette forslaget var et av flere som ikke fikk medhold av Jacques Chirac.

kristendommen representerer felleskultur, mens andre religioner/livssyn representerer mangfoldet.

Undervisning i felleskultur er en viktig målsetning i den norske skolen, og kristendommen har i løpet av 1900-tallet blitt plassert i sentrum av det som forstås som norsk kulturarv (jfr. Kapittel 2.2.4). Tanken er at alle elever må bli fortrolige med en felleskultur. Dette synes å være spesielt viktig når det gjelder innvandrere, for at de ikke skal "bli fremmedgjorte i den nye kulturen" (*Identitet og dialog* 1995: 80). En felles kulturarv skal med andre ord virke integrerende. Opplæring i en felleskultur skal både gi felles referanserammer og felles verdier. Felles referanser og felles verdier, forankret i en kristen tradisjon, kan dermed forstås som det norske utvalgets løsning på integrasjonsproblemet. Dette tolker jeg som at kristendommen som kulturarv brukes strategisk med sikte på å skape integrasjon og helhet i et flerkulturelt Norge.

#### 4.4.3 Strategisk handling versus kommunikativ handling

Religionsviteren Magne Bø bruker begrepet "strategi" i doktoravhandlingen *Norsk skole og den etterlengtede helhet* (2006). Han forstår felles verdier som en strategi for å skape helhet i et differensiert samfunn. Felles verdier, sammen med felles referanser, blir i følge han målrettet brukt i skolen for å integrere og skape helhet i samfunnet (Bø 2006: 114ff). Tanken om at felles verdier brukes strategisk for å skape helhet og integrasjon samsvarer med Parsons' funksjonelle systemkrav.

Strategi er en plan eller handlemåte for å nå bestemte mål. En strategisk handling er med andre ord en målrettet handling. Målet bak KRL-faget og *laïcité*-loven kan forstås som styrking av felles verdier. Felles verdier blir i tråd med Parsons sett på som nødvendig, også i et moderne, differensiert samfunn. I slike kompliserte samfunn må man gå strategisk til verks for å opprettholde et felles verdigrunnlag i samfunnet. Dette står i kontrast til Habermas' teori om kommunikativ handling som ikke er målorientert, men forståelsesorientert.

I kapittel 1.4 viste jeg at Habermas skiller mellom strategiske handlinger i det han kaller systemet (*das System*) og kommunikative handlinger i livsverden (*die Lebenswelt*). Parsons opererer ikke med et slik skille. For ham eksisterer kun målrettede handlinger

---

innenfor ett og samme system (*the action system*). På linje med Parsons plasserer også Habermas makt og penger i et slikt funksjonelt system, men i tillegg opererer han med en mellommenneskelig livsverden som er ukjent for Parsons. Livsverden er et rom for språk og kommunikasjon, og dette er sfæren for kultur og sosialisering. Her gjelder en annen type rasjonalitet enn i systemverden. Det er mening og forståelse som står i sentrum i livsverden, i kontrast til den funksjonalistiske mål/middel-rasjonaliteten som råder i systemet. Habermas mener altså at det gjelder andre spilleregler for kulturen i livsverden enn for den politiske og den økonomiske institusjonen som er en del av systemet. Kulturen og sosialiseringen er forståelsesorientert (*verständigungsorientiert*), mens politikken og økonomien representerer strategiske handlinger (*erfolgsorientiert*).<sup>107</sup>

Nasjonal integrering og skolen må nødvendigvis plasseres i livsverden i følge Habermas' teori, da det dreier seg om kultur og sosialisering. Som vist ovenfor, speiler de to utredningene *Laïcité et République* og *Identitet og dialog* et ønske om målrettet bruk av felles verdier for å styrke den nasjonale enheten. Dette stemmer overens med Parsons' teori om generaliserte verdier. En slik strategisk bruk av verdier er det derimot ikke rom for i Habermas' teori. I følge Habermas kan ikke sosial integrering forstås som en del av den strategiske rasjonaliteten i systemverden, men tilhører derimot en forståelsesrettet rasjonalitet i livsverden.<sup>108</sup> I kraft av en slik forståelsesrettet rasjonalitet, vil ikke integrering ses på som et mål, og spørsmålet blir da heller ikke å finne det beste middelet for å oppnå integrering. I stedet blir de såkalte flerkulturelle utfordringene sett på som ulike kommunikative handlinger. Disse handlingene er del av en dialektisk prosess der enhver ytring blir akseptert og forstått i lys av tre gyldighetskrav: sannhet, riktighet og sannferdighet (jfr. Kapittel 1.4).

I følge Habermas er disse tre gyldighetskravene rasjonelle premisser for den kommunikative handling. I kraft av å være rasjonelle vesener, vil menneskene intuitivt

---

<sup>107</sup> Habermas skiller mellom sosial målrettede handlinger (*strategisches Handeln*) og ikke-sosiale målrettede handlinger (*instrumentelles Handeln*). Det som er viktig i min sammenheng er imidlertid at både strategiske og instrumentelle handlinger er målrettede (*erfolgsorientiert*) og skiller seg dermed fra kommunikative handlinger. Jeg opererer derfor ikke med et skille mellom strategiske og instrumentelle handlinger, men omtaler begge som strategiske.

<sup>108</sup> Habermas skiller mellom sosial integrasjon og systemintegrasjon. Det er den sosiale integrasjonen, dvs. individenes sosialisering som foregår i livsverden. Parsons opererer ikke med et tilsvarende skille mellom sosial integrasjon og systemintegrasjon, for ham rommer I-funksjonen begge typene.

følge gyldighetskravene, hevder han. Konsensus og forståelse oppnås på bakgrunn av en slik fornuftbasert kommunikasjon. Forståelse og konsensus er dermed ikke noe som direkte kan skapes. I følge Habermas er konsensus derimot et resultat av rasjonell dialog.

## 4.5 Sekularisering, kristendom og *laïcité*

På 1800-tallet skjedde det en omfattende sekularisering av både det norske og det franske samfunnet. Gjennom denne sosiohistoriske prosessen blir ifølge Baubérot (2004) religionens makt over stat, sosialisering, nasjonal identitet og individet gradvis svekket. Et viktig skille mellom Norge og Frankrike er imidlertid at mens den nasjonale identiteten i Frankrike etablerte seg i et motsetningsforhold til katolisismen, ble det etter hvert en bred oppslutning rundt den evangelisk-lutherske nasjonalreligiøsiteten i Norge (jfr. Kapittel 3.3.3). Den franske nasjonale identiteten ble knyttet til *laïcité* og den sekulære tradisjonen, mens kristendommen ble innlemmet i norsk nasjonal identitet. Vi har sett hvordan denne utviklingen gjenspeiles i skolen, der religionsundervisningen ble erstattet med sekulær borgerundervisning i Frankrike, mens kristendommen forble et skolefag i Norge (jfr. Kapittel 2.1.2 og 2.2.3).

Kristendom har stadig en sentral plass i norsk skole gjennom KRL-faget og skolens kristne formålsparagraf, men da ikke først og fremst som tro, men som kulturarv ("den kristne arv"). Som sett i kapittel 2.2 ble kristendomsfaget gradvis løsrevet fra kirken fra slutten av 1800-tallet, og gjennom 1900-tallet har faget i økende grad blitt knyttet til kulturarv. I denne prosessen blir kristendom nærmest en sekulær religion som kan sammenliknes med *laïcité*, idet begge begrepene knyttes til kulturarv og nasjonal identitet. Forståelsen av kristendommen som kulturarv kommer tydelig frem i læreplanens generelle del:

Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger. Den preger folkets livsformer, forestillingsverden, språk og kunst. Den binder oss sammen med andre folkeslag i ukens rytme og årets høytider, men lever også i våre nasjonale særdrag; i begreper, i byggeskikk og musikk, i omgangsformer og identitet (L-97. *Generell del* 1993: 17).

---

Kristendom knyttes her til tradisjon og nasjonal identitet - ”en arv som forener oss” - og ikke lenger til tro og forkynnelse, slik den var fra kirkeskolens tid og frem til kristendomsfaget ble løsrevet fra kirken i 1969. Religionen har med andre ord fått en funksjon på linje med det *laïcité* tillegges i Frankrike; den har fått en ny rolle som formidler av nasjonale verdier og tradisjoner. Kristendommen som kulturarv kan i likhet med Parsons’ generaliserte verdier plasseres på et enhetlig nivå over samfunnets pluralitet. Her ser vi si at kristendommen i Norge har blitt en sekulær religion som på samme måte som *laïcité* i Frankrike tenkes å være viktig for sosial integrasjon og nasjonal identitet.

Gjennom sekulariseringsprosessen har *laïcité* og kristendom, slik de forstås i de to utredningene jeg har analysert, blitt like i det at begge forstås som kulturarv og knyttes til nasjonal identitet i de to landene. De konkrete verdiene som utledes av kristendommen og *laïcité* i henholdsvis den norske og den franske utredningen, er nærmest sammenfallende. Begge utredningene knytter verdigrunnlaget – henholdsvis *laïcité* og kristendom – til menneskerettighetene og opplysningstradisjonen hvor frihet og likhet er sentrale verdier. Forståelsen av *laïcité* og kristendom kan forøvrig være svært forskjellig i andre kilder. Dette viser at begrepene innhold er foranderlig, men også at det finnes mange parallelle forståelser og definisjoner av begrepene.

#### 4.5.1 Hvilke verdier uttrykker *laïcité*?

Selv om *laïcité* ble nedfelt i den franske grunnloven først i 1946, blir begrepet sterkt forbundet med skillet mellom stat og religion i 1905. Loven av 1905 sier at staten skal være nøytral i forhold til alle livssyn og religion, og nøytralitet et viktig aspekt ved franske verdigrunnlaget. Stasi-utvalget påpeker imidlertid at det sekulære verdigrunnlaget rommer mer enn prinsippet om statens nøytralitet. I utredningen blir nøytralitet forbundet med verdiene frihet og likhet:

La laïcité, pierre angulaire du pacte républicain, repose sur trois valeurs indissociables : liberté de conscience, égalité du droit des options spirituelles et religieuses, neutralité du pouvoir politique (*Laïcité et République* 2004: 21).

Her knyttes *laïcité* til verdiene frihet, likhet og nøytralitet. Statens nøytralitet skal legges til rette for at hver enkelt får frihet til å velge sin egen tro. Nøytralitetsprinsippet sikrer individene likhet ovenfor staten, uansett religiøs eller filosofisk overbevisning. Frihet, likhet og nøytralitet danner et verdigrunnlag som det franske utvalget utleder konkrete normer fra. De konkrete handlingsrammene henvender seg til enkeltindivid, trossamfunn og stat. Dette blir utdypet og konkretisert under stikkordene ”respekt”, ”garanti”, ”gjensidig krav” og ”fellesskap”:

La laïcité ne saurait se réduire à la neutralité de l'État. Respect, garantie, exigence, vivre ensemble en sont les principes cardinaux ; ils constituent un ensemble de droits et de devoirs pour l'État, pour les cultes et pour les personnes (*Laïcité et République* 2004 : 30)

Av de fire stikkordene benyttes uttrykkene ”gjensidig krav” og ”fellesskap” for å beskrive sosial integrering og forholdet mellom individ, trossamfunn og stat (jfr. Kapittel 4.4.1). ”Respekt” og ”garanti” handler om den normative delen av *laïcité*, og henviser til at mangfoldet av religiøse og filosofiske overbevisninger må respekteres: ”Respect de la diversité des options spirituelles et des confessions (*Laïcité et République* 2004: 30). Tro skal være et frivillig, individuelt valg. Denne handlingsforskriften (respekt for det religiøse mangfoldet) kan vi finne igjen i artikkel 18 av menneskerettighetene: ”Enhver har rett til tanke-, samvittighets- og religionsfrihet”.<sup>109</sup> Dette sammenfallet er ikke overraskende, da både *laïcité*-prinsippet og menneskerettighetene har bakgrunn i den franske revolusjon (1789). Også garantibegrepet i Stasi-utvalgets utredning kan knyttes til menneskerettighetene, hvor nettopp staten må garantere for individenes valgfrihet: ”Garantie de la liberté de conscience” (*Laïcité et République* 2004: 32). Valgfrihet må igjen ses i sammenheng med ytringsfrihet, meningsfrihet og religionsfrihet. Med dette viser utvalget at *laïcité* ikke begrenses til den religiøse sfære, begrepet favnet videre og knyttes f.eks. til de internasjonale menneskerettighetene.

---

<sup>109</sup> Hele artikkel 18 lyder som følger: ”Enhver har rett til tanke-, samvittighets- og religionsfrihet. Denne rett omfatter frihet til å skifte religion eller tro, og frihet til enten alene eller sammen med andre, og offentlig eller privat, å gi uttrykk for sin religion eller tro gjennom undervisning, utøvelse, tilbedelse og ritualer” (<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/nrr.htm>) (01.11.06).

---

#### 4.5.2 Hvilke verdier uttrykker kristendommen?

Slik *laïcité* ses i sammenheng med menneskerettighetene, blir kristne verdier i den norske utredningen sett i sammenheng med såkalte humanistiske verdier: "Skolens verdigrunnlag er altså på en særlig måte forankret i kristendommen og humanismen" (*Identitet og dialog* 1995: 28). Hvilke verdier er det de konkret henviser til her?

De mest grunnleggende verdier som kristendommen og humanismen i fellesskap har fremelsket, er selve *menneskeverdet* – tanken om menneskets verd og menneskelivets ukrenkelighet. Humanismen og kristendommen har det til felles at de setter mennesket – og ikke minst medmennesket – i sentrum og betoner dets frihet og ansvarlighet (*Identitet og dialog* 1995: 29).

Her blir menneskeverdet og menneskets frihet og ansvar fastsatt som de mest grunnleggende verdier. Dette finner vi igjen i første artikkel av menneskerettighetserklæringen: "Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd".<sup>110</sup> Kristne og humanistiske verdier blir altså, som *laïcité*, knyttet til menneskerettighetene. Dette uttrykkes i klartekst i den generelle delen av L-97: "Vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn" (L-97. *Generell del* 1993: 7). Utvalget utleder videre avledede verdier av dette verdigrunnlaget:

Av de grunnleggende verdiene kan vi trekke mer "avledede" verdier, som ikke har samme absolutte status. Disse verdiene har også et element av å være historisk foranderlige eller avhengige av kontekst ved seg. En tenker her på verdier som toleranse, likestilling og solidaritet eller samfunnsverdier som frihet, likhet og brorskap (*Identitet og dialog* 1995: 29).

Også de avledede verdiene rommer mange av de samme idealene som det franske *laïcité* står for. Vi kjenner igjen slagordet fra den franske revolusjon: Frihet, likhet og brorskap (*liberté, égalité, fraternité*). Med røtter i opplysningstiden og den franske revolusjon er dette verdier som også står sterkt i Frankrikes sekulære tradisjon. De samme verdier kan med andre ord knyttes til ulike tradisjoner. Når det norske utvalget likevel velger å

---

<sup>110</sup> Menneskerettighetserklæringen kan man finne på nettsiden til FNs høykommisjon for menneskeretter: <http://www.unhchr.ch> (01.11.06).



identifisere verdier som likhet og brorskap i en såkalt ”kristen og humanistisk” tradisjon, begrunner de det i at forankring i landets egne tradisjon hindrer relativisme (*Identitet og dialog* 1995: 29). Mens *laïcité* er begrepet som samler demokratiske verdier og menneskerettigheter i Frankrike, er kristendommen blitt et begrep som forener de samme verdiene i Norge.



# Konklusjon

---

Jeg vil nå vende tilbake til spørsmålene jeg stilte i innledningen. Med utgangspunkt i to samtidsdebatter, KRL-debatten i Norge og *hijab*-debatten i Frankrike, formulerte jeg følgende to spørsmål:

- Hva er bakgrunnen for at Norge og Frankrike – to moderne, vesteuropeiske stater – har forskjellig religionslovgivning?
- Hva er hensikten med, og bakgrunnen for, KRL-faget og *laïcité*-loven, i følge utredningene *Laïcité et République* og *Identitet og dialog*?

For å få svar på det første spørsmålet gikk jeg historisk til verks og skisserte utviklingen av sekulariseringsprosessen i Frankrike og Norge. I kapittel 3 tok jeg utgangspunkt i Baubérots forståelse av *laïcité* som bl.a. innebærer en generell teori om at sekulariseringsprosessen naturlige eller nødvendige resultat er et samfunn hvor religion tilhører privatsfæren. På denne bakgrunn kom jeg frem til at den franske og den norske sekulariseringen har utviklet seg i forskjellig retning (jfr. Kapittel 3.4). Fransk nasjonal identitet og demokratiske, republikanske verdier ble stående i et motsetningsforhold til den katolske kirke, og skillet mellom stat og kirke i 1905 var i denne situasjonen nærmest uunngåelig. I Norge derimot, ble kristne og demokratiske verdier etter hvert forbundet, og kristendommen ble en del av norsk nasjonal identitet. Frigjøringen fra Sverige i 1905 kunne dermed feires i landets kirker. Det er disse forskjellene som kan forklare at landene har forskjellig religionslovgivning i dag. Mens stat og religion i prinsippet er strengt atskilte domener i Frankrike, noe som bl.a. innebærer at skolen skal være religionsnøytral, har Norge en ”demokratisk folkekirke” (Oftestad 1998) og en kristen formålsparagraf i skolen. Et paradoks ved dette resultatet er forøvrig at demokratiske verdier som står sterkt i både Norge og Frankrike, som frihet og likhet, i Frankrike blir knyttet til en sekulær tradisjon, mens de samme verdiene blir knyttet til en kristen tradisjon i Norge (jfr. Kapittel 4.5).

---

For å svare på det andre spørsmålet, analyserte jeg to offentlige utredninger, *Laïcité et République* (2004) og *Identitet og dialog* (1995). Det er som kjent delte meninger om hva som er bakgrunnen for og hensikten med *laïcité*-loven og KRL-faget. Jeg valgte å konsentrere meg om disse to offentlige utredningene, og dermed den offisielle begrunnelsen for hvorfor lovendringene var nødvendige. Her kommer det frem at bakgrunnen både for *laïcité*-loven og KRL-faget er vanskeligheter i flerkulturelle samfunn og frykt for samfunnsmessig segregering (jfr. Kapittel 4.1). To utredninger som i utgangspunktet tar opp forskjellig tema, kan videre i lys av Parsons' teori forstås som like, i det begge hviler på en antagelse om at felles verdier er et nødvendig utgangspunkt for å sikre samfunnets helhet. Jeg fant at hensikten, både med *laïcité*-loven og KRL-faget, er å sikre "det gode samfunn" gjennom å styrke felles verdier i et differensiert, flerkulturelt samfunn.

Vi har sett at Parsons' teori er blitt kraftig kritisert. Utredningenes anbefalinger, som i høy grad samsvarer med Parsons, kan derfor også kritiseres. Målsetningen om å styrke felles verdier kan for eksempel avvises med utgangspunkt i Habermas' teori om kommunikative handlinger. I følge Habermas er det ikke felles verdier, men et åpent samtaleforum – den offentlige debatt – som sikrer sosial integrasjon.

Som nevnt i innledningen er det imidlertid naturlig å forstå utredningene og utvalgenes anbefalinger som en refleksjon av den gjeldende religions- og skolepolitikken i landene, som at norsk skole har kristen formålsparagraf og at skolen som offentlige rom skal være et religionsnøytralt sted i henhold til fransk lov. Tanken om at henholdsvis kristendommen og *laïcité* – den kristne og den sekulære tradisjonen – danner et normativt grunnlag for samfunnet, står sterkt i begge landene (jfr. Kapittel 4.3). Jeg vil si at utvalgenes innstilling er med på å bekrefte dette. En kritisk innvending kan imidlertid rettes mot en generell politisk oppfatning om at felles verdier er et nødvendig utgangspunkt for et harmonisk samfunn. Debatten om det flerkulturelle samfunnet bør etter min mening starte med å stille spørsmål til dette utgangspunktet.

# Litteraturliste

---

**Agulhon, Maurice og Bonte, Pierre** 1992: *Marianne. Les visages de la République*, Découvertes Gallimard, Paris.

**Allieu, Nicole** 1996: *Laïcité et culture religieuse à l'école*, ESF, Paris.

**Amundsen, Arne Bugge** (red.) 2005: *Norges religionshistorie*, Universitetsforlaget, Oslo.

**Bales, Robert F., Parsons, Talcott og Shils, Edward A.** 1953: *Working Papers in the Theory of Action*, The Free Press, Glencoe, Illinois.

**Bellah, Robert N.** 1965: *Heritage and Choice in American Religion*, Working paper for Daedalus Conference in religion in the United States.

**Bellah, Robert N.** 1967: "Civil religion in America" i *Daedalus* 96: 1-21.

**Benjnouh, Lára Samira** 2001 : *Å bære eller ikke bære. Forhold til hijab, tro og tradisjon blant unge muslimske kvinner i Frankrike*, Hovedoppgave i sosialantropologi, Universitetet i Oslo.

**Baubérot, Jean** 2004: *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*, Seuil, Paris.

**Berger, Peter** (red.): *The Desecularization of the world. Resurgent religion and world politics*, Ethics and Public Policy Center, Washington D.C..

**Berger, Peter og Luckmann, Thomas** 1967: *The Social Construction of Reality*, Penguin Books, London – New York – Victoria – Toronto – Auckland.

**Casanova, José** 1994: *Public religions in the modern world*, University of Chicago Press, Chicago.

**Chaves, Mark** 1994: "Secularization as Declining Religious Authority", i *Social Forces*, vol.72, no.3, s.749-774.

**Duffy, Eamon** 1997: *Saints & Sinners. A History of the Popes*, Yale University Press, New Haven.

**Durkheim, Émile** 1912: *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Felix Alcan, Paris.

**Gauchet, Marcel** 1998: *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Éditions Gallimard, Paris.

---

**Garanto, Pedro Estop** 2002: *La société française. Une introduction*, Universitetsforlaget, Oslo.

**Gaulupeau, Yves** 2004 [1992]: *La France à l'école*, Découvertes Gallimard, Paris.

**Habermas, Jürgen** 1981-1: *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1 Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

**Habermas, Jürgen** 1981-2: *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2 Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

**Habermas, Jürgen** 1984 [1981]: *The theory of communicative action, volume 1&2*, Heinemann, London.

**Herbert, David** 1996: "Religious Traditions in the Public Sphere: Habermas, MacIntyre and the Representation of Religious Minorities" i Shadid og van Kongingsveld (red.): *Muslims in the Margin*, Kok Pharos, Kampen, s. 66-79.

**Henriksen, Jan-Olav** 2001: "Sekularisering og retradisjonalisering", i Jan-Olav Henriksen og Otto Krogseth (red.): *Pluralisme og identitet*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo, s. 247-282.

**Hovdelien, Olav** 2003: "Fra kristen trosopplæring til pluralistisk religionsundervisning" i *Trosopplæring og pluralisme*, Høgskolen i Hedmark, Notat nr. 4 – 2003.

**Kjølberg, Hilde og Sigurdson, Ragnhild** 1998: *Det nasjonale i norske, tyske og franske skolebøker 1860-1905*, KULTs skriftserie nr. 100, Norges forskningsråd, Oslo.

*Identitet og Dialog* 1995, NOU 1995-9, Statens Forvaltningstjeneste, Oslo.

*Laïcité et République* 2003, La Documentation Française, Paris.

*La laïcité à l'école* 2003, Odile Jacob, Paris.

**Leirvik, Oddbjørn** 2001: *Religionsdialog på norsk*, Pax forlag, Oslo.

**Lequin, Yves** (red.) 1994: *Histoire de la laïcité*, CRDP de Franche-Comté, Besançon.

**Læg Reid, Sissel og Skorgen, Torgeir** 2001: *Hermeneutisk lesebok*, Spartacus, Oslo.

*Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring (L-97). Generell del* 1993, KUF, Oslo.

- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen** 1996, Nasjonalt læresenter, Oslo.
- Le Tourneau, Dominique** 2000: *L'Église et l'État en France*, Que sais-je, PUF, Paris.
- Marseille, Jacques** 2002 (1999) : *Nouvelle histoire de la France*, bind 2, Perrin, Paris.
- Magraw, Roger** 2002: *France 1800-1914. A social history*, Pearson Education, Edinburgh – London.
- Meling, Øyvind** 1983 : *En historisk og systematisk undersøkelse av Det norske arbeiderpartiets syn på formålet med skolen og kristendomsfagets stilling 1949-1959*, Spesialavhandling i teologi ved menighetsfakultetet høsten 1983.
- Moe, Sverre** 1994 : *Sosiologi i hundre år. En veileder i sosiologisk teori*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Oftestad, Bernt T.** 1998 : *Den norske statsreligionen. Fra øvrighetskirke til demokratisk statskirke*, Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Ognier, Pierre** 1994: « La laïcité scolaire dans son histoire (1880-1945) » i Yves Lequin (red.) 1994: *Histoire de la laïcité*, CRDP de Franche-Comté, Besançon, s.71 - 275.
- Ormières, Jean-Louis** 2002 : *Politique et religion en France*, Éditions Complexe, Brussel.
- Parsons, Talcott** 1966: "Religion in a Modern Pluralistic Society" i *Review of religious research*, no.7-1966, s.125-146.
- Parsons, Talcott** 1963: "Christianity and Modern Industrial Society" i Edward A. Tiryakian (red.): *Sociological Theory, Values, and Sociocultural Change. Essays in Honor of Pitrim A. Sorokin*, Harper & Row, New York, s. 33- 70.
- Parsons, Talcott** 1988 [1978]: "Religion i det postindustrielle Amerika: sekulariseringsproblemet" i *Sosiologisk essays*, Pax forlag, s. 168 – 191.
- Pinto, Diana** 2004: "La France et ses quatre religions" i *Esprit*, no 302 februar 2004
- Prost, Antoine** 1968: *L'enseignement en France 1800-1967*, Armand Colin, Paris.
- Prost, Antoine** 2003: "L'histoire du système éducatif français" i Bernard Toulemonde (red.): *Le système éducatif en France*, La documentation Française, Paris, s.7-12.
- Rasmussen, Terje** 2003: *Luhmann: kommunikasjon, medier, samfunn*, Fagbokforlaget, Bergen.

---

**Rémond, René** 2005: *L'invention de la laïcité. De 1789 à demain*, Bayard, Paris.

**Rioux, Jean-Pierre og Sirinelli, Jean-Françoise** 1998: *Histoire Culturelle de la France*, Seuil, Paris.

**Stausberg, Michael** 2006: "Sammenlikning" i Siv Ellen Kraft og Richard J. Natvig (red.): *Metode i religionsvitenskap*, Pax forlag, Oslo, s. 29 – 50.

**Stensvold, Anne** 2005: "Kristen modernisering – misjon, indremisjon og frikirker", i Arne Bugge Amundsen (red.) 2005: *Norges religionshistorie*, Universitetsforlaget, Oslo, s. 217-341.

**Stensvold, Anne** 2005: "Statskirke uten stat – folkekirke uten folk", i Arne Bugge Amundsen (red.) 2005: *Norges religionshistorie*, Universitetsforlaget, Oslo, s. 390-413.

**Søvik, Margrete** 1998: *Islam i fransk integrasjonsproblematikk. En analyse av den franske slørdebatten i 1989*, Hovedfagsoppgave i historie, Universitetet i Bergen.

**Telhaug, Alfred Oftedal og Mediås, Odd Asbjørn** 2003: *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*, abstrakt forlag, Oslo.

**Thorkildsen, Dag** 1995-1: *Nasjonalitet, identitet og moral*, KULTs skriftserie nr. 33, Norges forskningsråd, Oslo.

**Thorkildsen, Dag** 1995-2: "Nasjon, religion og norske nasjonsbygging i det 19. århundre" i *Religion og nasjonalisme*, Rapport fra etterutdanningskurs for lærere 14.-15. november 1995, Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo, s.7-17.

**Toulemonde, Bernard** 2003: "Enseignement privé" i Bernard Toulemonde (red.): *Le système éducatif en France*, La documentation Française, Paris, s.141-147.

**Tønnessen, Liv Kari B.** 2004: *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*, Fagbokforlaget, Bergen.

**Vogt, Kari** 2000: *Islam på norsk*, Cappelen, Oslo.

**Østberg, Sissel** 2003: *Muslim i Norge*, Universitetsforlaget, Oslo.

**Østerberg, Dag** 1988: "Talcott Parsons' sosiologi" i Talcott Parsons *Sosiologisk essays*, Pax forlag, s. 7-36.



## Avisartikler

**Bronner, Luc** 2005: "Une douzaine de cas de signes religieux ostensible ont été recensés dans les écoles depuis la rentrée" i *Le Monde* 11.09.05.

**Gravdal, Tove** 2003: "Tro truer fransk verdigrunnlag" i *Aftenposten* 05.06.03.

"Un vote presque unanim" i *Le Monde* 12.12.03.

## Lover og dokumenter

Her har jeg tatt med de lover og dokumenter som jeg har brukt som primærkilder. I oppgaven nevner jeg også lover som jeg har lest om i sekundærkilder, og henviser da til sekundærkilden.

*Communication No. 1155/2003* fra FNs menneskerettighetskomité, 03.11.2004.  
([www.odin.dep.no/kd/norsk/aktuelt/pressesenter/presse/045071-990398/dok-bn.html](http://www.odin.dep.no/kd/norsk/aktuelt/pressesenter/presse/045071-990398/dok-bn.html)) (30.10.06).

*Den franske grunnlov av 1946*, 27.10.1946.  
([www.conseil-constitutionnel.fr/textes/constitution/c1946.htm](http://www.conseil-constitutionnel.fr/textes/constitution/c1946.htm)) (12.11.06).

*Den franske grunnlov av 1958*, 04.10.58.  
([www.conseil-constitutionnel.fr/textes/c1958web.htm](http://www.conseil-constitutionnel.fr/textes/c1958web.htm)) (12.11.06).

*Grand avis du Conseil d'Etat n° 346.893*, 27.11.1989.  
([www.conseil-etat.fr/ce/rappor/index\\_ra\\_cg03\\_01.shtml](http://www.conseil-etat.fr/ce/rappor/index_ra_cg03_01.shtml)) (01.11.06).

*Loi no 2004-228* du 15.03.2004.  
([www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENX0400001L](http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENX0400001L)) (01.11.06).

*Loi relative à l'Organisation des Cultes*, 1802.  
([www.laicite-laligue.org/laligue/laicite-laligue/pdf/concordat.pdf](http://www.laicite-laligue.org/laligue/laicite-laligue/pdf/concordat.pdf)) (12.11.06).

*Loi relative au contrat d'associations*, 01.07.1901.  
([www.justice.gouv.fr/textfond/assoc.htm](http://www.justice.gouv.fr/textfond/assoc.htm)) (09.11.06).

*Loi concernant la séparation des Eglises et de l'Etat*, 09.12.1905.  
([www.laicite-laligue.org/laligue/laicite-laligue/pdf/loi.pdf](http://www.laicite-laligue.org/laligue/laicite-laligue/pdf/loi.pdf)) (12.11.06).

*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*, 17. 07.1998.  
([www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html](http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html)) (12.11.06).

---

*Ot.prp. Nr 38 1996-97: Om lov om endringer i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m., 14.03.1997.*

([www.odin.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/otprp/014005-050004/dok-bn.html](http://www.odin.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/otprp/014005-050004/dok-bn.html)) (01.11.06).

*Vedtakslov om endring i opplæringslova og friskolelova, 17.06.2005.*

([www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/ltavd1/filer/nl-20050617-106.html&emne=vedtakslov+,+oppl%C6ringslova&](http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/ltavd1/filer/nl-20050617-106.html&emne=vedtakslov+,+oppl%C6ringslova&)) (12.11.06).

## Nettsteder

Nettsiden til avisen *Le Monde*:

[www.lemonde.fr](http://www.lemonde.fr)

Nettsted med informasjon om *laïcité*:

[www.laic.info](http://www.laic.info)

Nettsiden til *La Ligue de l'enseignement*:

[www.laicite-laligue.org](http://www.laicite-laligue.org)

Nettsiden til FNs høykommissær for menneskerettigheter:

[www.ohchr.org](http://www.ohchr.org)

Nettsiden til det franske justisdepartementet:

[www.justice.gouv.fr/index.htm](http://www.justice.gouv.fr/index.htm)

Juridisk informasjon fra den franske staten:

[www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)

Nettsiden til *Conseil d'État*:

[www.conseil-etat.fr](http://www.conseil-etat.fr)

Nettsted med informasjon fra den norske regjeringen og departementene:

[www.odin.no](http://www.odin.no)

Nettsted for å søke etter norske lover :

[www.lovdata.no](http://www.lovdata.no)